

Organizzare l'inclusione. Un percorso formativo "in-service" finalizzato al miglioramento dei processi educativi

Managing the inclusion. Implementing educational processes through an in-service training path

Alessandro Bortolotti / Università degli Studi di Bologna / alessandro.bortolotti@unibo.it

This paper considers the importance of in-service training for assistant teachers, in Italy commonly known as "support teachers". Assistant teachers can be also defined as "at risk" people, because they are deeply connected with human frailty and lacking of empowerment. Therefore, they usually have to deal along border lines, where people struggle to get shared rules properly. For these reasons, it's useful to accompany assistant teachers' work with in-service training. I believe the scientific literature is lacking on paying the attention this issue should have. In-service training processes are characterized by very different forms, in comparison with the ones devoted to pre-service teacher, which are mostly based on a knowledge transmission which is generic, abstract and decontextualized. The article goes on showing how an in-service assistant teacher training can take into account, throughout a thoughtful narrative approach, some real contextualized everyday experience "in situation". So that, this Case study may aspire to highlight a helpful way to strengthen and share some critical educational values.

Key-words: In-service training, Special education, Experiential education, Narrative approach, Inquiry community.

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

IV. Altri temi 177

1. Il valore dell'esperienza

Un noto aforisma attribuito ad Aldous Huxley¹ afferma che per un essere umano l'esperienza non consiste tanto in ciò che fa, ma in cosa se ne fa con ciò che gli accade. Anche se può apparire una battuta un po' ingenua che non figurerebbe in una T-shirt, la distinzione tra un "semplice" fare e la relativa ricerca di senso focalizzata su tale attività risulta di importanza cruciale a livello formativo – oltre che esistenziale. Non è per caso, quindi, che le scienze sociali si interrogano in forme rigorose sulla "natura" dell'esperienza. Per esempio Jedlowski (2008) descrive in termini di rapporto ricchissimo di spunti lo iato che si apre tra gli aspetti che egli chiama del *dubbio* e della *abitudine*, sottolineando che alla radice dell'esperienza starebbe proprio tale relazione; sintetizzando drasticamente, è l'apertura alla *ricerca di senso* rispetto alle azioni quotidiane (compresi pensieri, immagini e situazioni cui siamo esposti), a consentire quel *contatto* con il sé che, se elaborato, orienta l'azione verso il superamento delle abitudini – con l'avvertenza che dall'esperienza non si parte, ma semmai si arriva tramite un processo dove risultano centrali la consapevolezza della situazione e l'ascolto della propria "presenza".

178

Tuttavia, dal momento che tali concetti possono facilmente risultare vaghi, vale la pena approfondire ciò che rappresenta il nodo cruciale del processo esperienziale, ovvero la capacità di filtrare le informazioni che provengono sia dall'ambiente sia da noi stessi tramite l'"ascolto" in senso lato. Da questo punto di vista, del resto, seguendo Gadamer (1983), Jedlowski (*op. cit.*, p. 126) sottolinea che "nell'idea di 'esperienza' vi è sempre una certa duplicità". Richiamandosi inoltre alla antropologia filosofica di Gehlen (1983), si può dire che il punto di partenza risiede nel definire l'essere umano come non specializzato, aperto al mondo, incompiuto e capace di autoformazione; in questo orizzonte l'esperienza si configurerebbe quindi come un processo che consente di rapportarsi con il proprio ambiente tramite un padroneggiamento di tecniche sia linguistiche sia pratiche che, una volta conquistate, restano a disposizione di un soggetto come di un gruppo, e che possono così essere eventualmente scartate o riutilizzate, esercitate o create. Entra qui prepotentemente in campo un modello di memoria dal valore ipotetico e progettuale e con funzione di guida in vista di tipologie d'azione strettamente

1 Aldous Huxley (1894-1963), scrittore inglese di fantascienza e carismatica figura intellettuale del suo tempo, si interessò approfonditamente alle varie forme di esperienza ivi incluse quelle mistiche, parapsicologiche e perfino psichedeliche prodotte dall'assunzione di sostanze stupefacenti. In particolare il suo testo *The Doors of Perception* (1954), ebbe forti influenze nella cultura anglosassone; il celeberrimo gruppo musicale statunitense The Doors, per esempio, si ispirò a lui sia nella scelta del nome della band, sia nei testi.



delimitate al campo del possibile, e generate all'incrocio tra sfera psichica e fisica, tra coscienza di sé e pragmatismo, dove le competenze risultano profondamente *incorporate* e, nello stesso tempo, pronte ad essere messe alla prova in nuove avventure esperienziali.

Rifacendosi anche ad un'impostazione fenomenologica, si può ragionevolmente sostenere che il *corpo* assuma in questo processo un ruolo assolutamente essenziale (Merleau-Ponty, 2003; Balduzzi, Bortolotti, 2006).

Un'ipotesi euristica a mio avviso decisiva rispetto a questa dimensione è stata avanzata da Antonio Damasio (1995) con la teoria del "marker (evidenziatore) somatico". Secondo il neurofisiologo americano la capacità di cogliere delle informazioni prelogiche provenienti dal nostro corpo, appoggiandosi a fenomeni emozionali che fanno da "cerniera" tra mondo e soggetto (Plutchik, 1995), consentirebbe di orientare le scelte non tanto su base logica, come il sapere comune ritiene, ma – e qui sta la principale novità apportata dalla teoria – perlopiù in forma intuitiva ed irrazionale.

Facciamo un esempio per chiarire ulteriormente il concetto: un soggetto che sta compiendo un'attività impegnativa si accorge che suda abbondantemente, il cuore batte all'impazzata e la vista si annebbia; cogliendo questi indici corporei si spaventa, non se la sente più di proseguire e finisce con il bloccarsi. Al di là della natura del compito, comunque, è stato dimostrato che nel processo decisionale risulta centrale afferrare i "messaggi del corpo" che danno indicazioni fondamentali e, dunque, sono in grado di orientare le scelte (Cavedini, 2006); non a caso, quando si arrischia una scelta ci si esprime con la metafora del "buttarsi".

L'impatto emotivo di fronte ai problemi e la capacità di affrontarli incide dunque in modo determinante sulla crescita affettiva, cognitiva e sociale; da questo punto di vista, come del resto ben definito da molti, non ultimi i poeti², le difficoltà possono essere definite come una risorsa di grande interesse per lo sviluppo, piuttosto che meri ostacoli. Occorre insomma essere capaci di raccogliere la "sfida" lanciata dalla "sfiga", per citare lo spirito tanto ironico quanto sottile di Claudio Imprudente (2003).

Ben lungi dall'essere esclusivamente individuali, inoltre, tali opportunità formative possono anzi dar luogo a pratiche sociali di apprendimento e ricerca fondate su di un ancoraggio concettuale riconducibile principalmente alla "riflessività" condivisa sulla pratica professionale (Schön, 1993; Fabbri, 2007), centrata in particolare proprio sui processi sottostanti scelte e decisioni. Discutere su quanto accade all'interno del servizio, oltretutto, è proprio ciò che consente di distinguere i percorsi formativi *in-service* da quelli *pre-service*; diversamente da quanto accade nei secondi, infatti, i primi si trovano nelle condizioni di poter operare "in vivo" all'interno dei servizi.

Le comunità professionali che mettono in comune le proprie pratiche, tramite processi connotati da scambi di informazioni e negoziazioni sintoniche, possono

2 Al proposito cito alcuni passaggi di una poesia anonima trovata casualmente: "Ho chiesto la forza e mi sono state date difficoltà da superare; la sapienza, e mi sono stati dati problemi da risolvere; di volare, e mi sono stati dati ostacoli da superare [...] non ho avuto niente di ciò che avevo chiesto, ma ho ottenuto tutto quello di cui avevo bisogno".

essere definite virtuose in quanto creano una cultura di cambiamento che avvantaggia l'istituzione; quest'ultima può fare affidamento su di un sapere professionale di notevole spessore, in definitiva, proprio perché basato non solo sulla condivisione di tecniche, ma soprattutto sui valori che stanno alla base di queste.

Il caso di *ricerca-formazione in-service* qui presentato è fondato su queste basi concettuali, le quali sono in grado di offrire una cornice interpretativa coerente con l'impianto trasformativo del processo portato avanti con un gruppo di insegnanti specializzate della scuola media di primo grado³.

2. L'impostazione metodologica del percorso trasformativo

I riferimenti del percorso concordato con il gruppo di lavoro sono stati esplicitati da "punti nodali" che riprendono pienamente quanto appena definito in precedenza, ovvero:

- condivisione del percorso tramite illustrazione e riflessione condivisa delle esperienze;
- utilizzo di tecniche facilitanti, anche al fine di procedere dalla teoria alla metateoria;
- formazione professionale intesa come processo trasformativo.

Lo sguardo epistemico adottato era ovviamente dipendente dalla cornice interpretativa da un lato, ma dall'altro (ed in forma meno scontata) anche dalla metodologia pratica di lavoro partecipativo che, coerentemente con i propri presupposti, è stato concordato con le insegnanti sulla base delle loro motivazioni, bisogni, disponibilità alla condivisione e così via. Occorre poi riconoscere che l'intero percorso è stato attuato grazie all'intervento fondamentale della referente per il disagio della scuola in cui è stata portata avanti l'iniziativa, la quale ha svolto un ruolo attivo a più livelli: di mediazione tra le parti (docenti, non docenti e dirigenza), organizzativo e metodologico.

Ricapitolo i diversi passaggi dell'attività che è stata effettivamente svolta nel corso delle riunioni:

1. Input iniziale dato da una narrazione svolta di volta in volta su di un caso scelto per la sua "significatività" (le insegnanti si sono rivelate pienamente in grado di concordare l'ordine);
2. Momento di riflessione individuale, dove la teoria incontrava il pre-giudizio, guidato da domande facilitanti: cosa mi viene in mente? Cosa trovo di significativo?;
3. Comunicazione al grande gruppo delle riflessioni soggettive, dunque espres-

3 Il percorso è stato svolto presso la scuola Dozza di Bologna nell'A.S. 2010/11 con un gruppo di insegnanti specializzate. Si è trattato del proseguimento di un lavoro di Ricerca-Azione le cui prima fase è descritta nell'articolo *Insegnanti di sostegno in cerca di identità* (Bortolotti, 2011). Aggiungo che, avendone fatto parte per svariati anni, conosco tale categoria professionale "dall'interno".



sione della propria “visione del mondo”, per l’avvio di una condivisione intersoggettiva;

4. Individuazione di connessioni sulle riflessioni mediante discussione in piccoli gruppi formati in base alla comunanza di interessi, al fine di approfondire la visione intersoggettiva;
5. Comunicazione delle riflessioni dei lavori di piccolo e grande gruppo in vista di una sintesi finale, dove l’analisi si sarebbe indirizzata infine verso il piano della metateoria.

Per l’elaborazione di questo piano di lavoro è risultato senz’altro di grande aiuto, oltre alla conoscenza pregressa dei soggetti partecipanti, anche quella di tecniche e metodi attivi non distanti da un approccio ludico⁴. Riferimenti utili a livello di tecniche congruenti all’architettura di percorsi simili, sono individuabili anche all’interno di opere con approccio autobiografico⁵.

Al fine di facilitare la comprensione dell’intero percorso, ritengo indispensabile passare in rassegna una sintesi che ne riporti le fasi salienti.

3. Analisi trasformativa della pratica educativa

Anche se solo per sommi capi, vale certamente la pena riprendere il percorso svolto dal gruppo di lavoro composto da una decina di insegnanti specializzate che, nel corso di una serie di incontri, ha presentato ed analizzato alcuni casi altamente problematici di alunni certificati, e che si è concluso con una riunione finale focalizzata sulla rielaborazione metateorica dell’intero percorso. Ripercorrendo il cammino metodologico adottato presento a mo’ di “caso esemplare” (o *Case Study*; Stake, 1995) uno degli input iniziali e la relativa analisi, quindi la successiva discussione di livello intermedio, per concludere commentando lo schema nel quale il gruppo ha sintetizzato l’intero percorso.

Iniziamo dal riassunto del racconto di Antonella su D (vedi riquadro n. 1), bambino proveniente dal Marocco che frequentava la classe prima della scuola media inferiore dell’istituto.

4 La scelta di utilizzare lo strumento del gioco in ambito formativo trova ampie giustificazioni in letteratura, alla quale rimando per evitare qui eccessivi appesantimenti, mi limito dunque a segnalare nei riferimenti bibliografici alcune opere fondamentali. Sul valore prettamente culturale dell’esperienza ludica si veda: Caillois (1981), Geertz (1987), Huizinga J. (1946), Winnicott (1990); rispetto alle tecniche formative reputo opere interessanti quelle di: Di Pietro (2003), Marcato et alii (1996), Staccioli (2010); una menzione speciale sul valore del gioco come dispositivo di integrazione va a Zoletto (2010).

Per ulteriori approfondimenti sul dispositivo formativo ludico consiglio di scorrere l’iniziativa denominata LUDEA, acronimo di Libera Università Dell’Educazione Attiva, nel sito dei CEMEA: www.cemea.it/index.php/ludea

5 Al proposito consiglio la lettura del testo di Formenti e Gamelli (1998), di cui segnalo in particolare la sezione “Strumenti”.

Riquadro n. 1: Antonella racconta la storia di D

D è un bambino d'origine marocchina nato in Italia. Il livello cognitivo è più che buono ma è "anarchico", con problemi di socializzazione e comportamento "ipercinetico". Non c'è verso di farlo stare seduto: scappa, picchia, ricatta, è stato al centro di episodi di estorsione, ha appiccato fuoco in bagno. Paga la sua origine familiare: sembra che il fratello sia in carcere, il padre non si sa più che fine abbia fatto e, rimasta sola, la madre non appare adeguata – ora si abbiglia in modo succinto, totalmente opposto all'originario stile musulmano. Probabilmente D ha subito violenze in famiglia e non riesce a "canalizzare" la sua carica, è insicuro ma cerca di mascherarsi e fa il bullo; se istigato va su tutte le furie. I momenti più problematici sono quelli informali, non strutturati. Quando non riesce si sente inferiore e si limita; nel salto della cavallina ha evidenziato un vero e proprio blocco di origine psicomotoria.

Nel complesso i compagni sono comprensivi e pazienti, ma non tutti, parliamo spesso con loro su come poterlo aiutare; poi risulta un leader per un gruppo di bulletti, mentre l'altro bimbo certificato della classe (che seguo io) lo ritiene il suo migliore amico.

Coi vari proff. la situazione varia: di solito cercano di fare "terra bruciata" per isolarlo, con alcuni "funziona", con altri è un disastro, si fatica nei laboratori dove si scatenano i conflitti. Quando invece c'è una prof. calma che riesce a comunicare questo suo stato con competenza a tutti, anche lui si controlla. A volte invece esaspera gli adulti che alzano la voce, e così succede il peggio. La sua referente sarebbe l'altra prof di sostegno della classe, ma con lei è un continuo scontro. Ci sono sempre problemi nuovi, ma riflettendo sulle pratiche si può imparare dagli errori; però l'altra collega non lo fa, inoltre ora è a casa in maternità. Siccome io sono presente a scuola solo in alcuni giorni, quando rientro tutti mi aggiornano "dal fronte", ma alla fine non mi raccapezzo più neanche io e ora non so più chi seguo!

L'analisi successiva alla narrazione di questo caso che, come facilmente intuibile, si presentava come uno dei più "spinosi" dell'intero istituto, è stata svolta attraverso una rielaborazione condivisa che ha portato alla luce elementi critici a livello sia familiare, sia istituzionale.

Innanzitutto ogni partecipante ha individuato tre aspetti significativi della storia sulla base di criteri personali, che ha poi presentato individualmente all'intero gruppo spiegando i motivi che l'avevano portata a scegliere le proprie "parole chiave". In seguito ci si è divisi in due sottogruppi, al fine di risistemare i termini in modo da dare loro un nuovo senso di portata intersoggettiva.

In genere, e questo caso non ha fatto eccezione, l'analisi sviluppata successivamente alla presentazione delle "parole chiave" si è focalizzata attorno a due punti di vista differenziati ma complementari: uno più centrato sui bisogni e le caratteristiche dell'alunno, l'altro invece legato al vissuto degli adulti. Da notare, a tale proposito, che di solito si ritrovavano a ragionare dal punto di vista degli alunni e alunne le insegnanti che li conoscevano personalmente, probabilmente in quanto la conoscenza diretta le predisponesse ad entrare empaticamente nei panni del soggetto preso in esame, il che ha fornito dei contributi estremamente validi per l'analisi della situazione.



Nella plenaria finale il gruppo tendeva quindi a collegare dialetticamente le visioni dell'adulto e del soggetto in formazione e, tramite un ulteriore passaggio stimolato dallo slogan *"guardarsi dentro ma anche intorno"* (Musi, 2010, p. 116), si tendeva ad alzare lo sguardo al fine d'illuminare gli elementi di una luce nuova, soprattutto in vista di una riorganizzazione più sensata e funzionale rispetto a quanto l'istituzione fosse riuscita a realizzare fino a quel momento.

Nel caso appena analizzato, ad esempio, dal punto di vista dell'alunno è stata sottolineata la condizione di fragilità e isolamento tipico degli emigranti di seconda generazione (Caldin, 2012), il disperato bisogno d'affetto e stabilità, la maschera che era costretto ad indossare per difendersi e, ultimo ma non meno importante, la comprensibilità delle sue manifestazioni di rabbia. Per quanto concerne lo sguardo adulto, invece, è stato dato un giudizio impietoso verso il corpo insegnante, non del tutto adeguato a causa della scarsa cura nella continuità dei rapporti sia con le prof. di sostegno (e la conseguente confusione di ruoli), sia con i compagni.

Facendo slittare le riflessioni su di un piano organizzativo, in questo specifico caso le responsabilità hanno chiamato in causa istituzione scolastica e servizi sociali; anche ad occhi poco esperti di questioni socio-educative, del resto, non potevano sfuggire le carenze dei servizi: oltre al disagio e alla disorganizzazione del consiglio di classe si era riscontrata la sostanziale assenza dei servizi sociali, nonostante le evidenti difficoltà economiche e socio-familiari.

Per sintetizzare quanto visto fin qui, in generale si può dire che di fronte a segnali di disagio spesso dovuti a famiglie poco adeguate, situazione da mettere in conto nel caso di alunni certificati, appaiono purtroppo tutta una serie di difficoltà formative e istituzionali; il prendere coscienza delle fragilità professionali e dell'istituzione a livello di gruppo di lavoro, tuttavia, era il primo ma fondamentale passo per cercare di migliorare la situazione in un'ottica trasformativa.

4. Organizzare l'inclusione

L'analisi funzionale di un'organizzazione e l'approccio epistemologico di tipo narrativo potrebbero apparire, ad uno sguardo superficiale, due piani distanti e separati da un vuoto pressoché incolmabile; seguendo invece un taglio inclusivo non solo a livello contenutistico, bensì anche del processo di analisi della "realtà", è facilmente dimostrabile esattamente l'opposto, come abbiamo appena potuto notare nelle conclusioni seguite al caso precedentemente riportato.

La metodologia di lavoro basata su di un taglio induttivo (approccio definibile come *grounded*, ovvero agganciato a delle evidenze; Tarozzi, 2008), non si è dunque limitata ad evidenziare gli aspetti salienti delle "storie di vita professionale" delle insegnanti, ma si è rivelata estremamente efficace nell'individuazione di connessioni molto più ampie. Attraverso la riflessione condivisa si sono elaborate delle "categorie intermedie" che a loro volta hanno indicato ulteriori dimensioni a loro sottostanti le quali, per concludere, sono state riassunte in uno schema di sintesi finale; quest'ultimo, elaborato collettivamente a partire dal contesto specifico, ha tuttavia fornito una sorta di "metamodello" che credo sia possibile considerare come dotato di un discreto livello di astrazione.

L'aspetto saliente di tale prototipo risiede probabilmente nella sua ambivalenza: da un lato esso appare un prodotto originale, e del resto non avrebbe potuto che essere così, dato che si sviluppa dall'analisi di storie specifiche e contestualizzate; ma dall'altro lato non può sfuggire il carattere di universalità delle dimensioni individuate. Mi pare di poter asserire che le caratteristiche del metamodello risultino decisamente coerenti con la definizione di mediazione didattica data da Moliterni (2007), tenendo presente in particolare sia l'articolazione delle competenze professionali relative all'apprendimento, alle situazioni extra-aula e al senso della professione, sia il principio ecologico secondo cui il senso dell'intervento educativo viene strategicamente delineato in funzione dell'organizzazione scolastica nel suo complesso.

L'incontro finale nel quale è stato definito tale quadro conclusivo è risultato assai denso, anche perché non si sono solo ridefiniti in una nuova costellazione gli elementi scaturiti durante gli incontri antecedenti, ma anche in quanto è stato preso in considerazione il significato del "fare sostegno" (per riprendere il termine utilizzato dalle insegnanti stesse).

Su quest'ultimo aspetto si è sottolineata la carenza nella condivisione del lavoro didattico e della programmazione, soprattutto a causa dell'eccessiva dipendenza dal team delle insegnanti di classe – sebbene vada segnalata una notevole differenza tra primarie e medie, queste ultime molto più a disagio verso le problematiche degli alunni in difficoltà a causa di una somma di fattori quali la maggior frammentazione degli interventi, la minor disposizione a condividere il percorso e a innovare le pratiche. In ogni caso siamo ben distanti da una "presa in carico diffusa", il che costituisce un elemento limitante al "sostegno" di soggetti con bisogni speciali. La stessa problematica si riscontra anche nei confronti degli educatori. Tutto ciò ha delle ricadute riscontrabili, ad esempio, nella sensazione di un certo disagio verso le colleghe di classe, con il corollario di scarsa attenzione a scambiare esperienze o nella dimensione corporea della cura, questioni su cui si parla ancora davvero troppo poco (Dettori, 2009).

Per contrastare le varie problematiche occorrerebbe intervenire in modo massiccio su due questioni individuate come fondamentalmente negative: la prima consiste nella "logica dell'emergenza" che pare stia attanagliando da tempo il fare scuola; l'altra riguarda la formazione personale, che andrebbe riportata a motivazioni e consapevolezze forti, al fine di dare risposte a richieste e bisogni contestuali. Anche se non sfugge il riferimento autoreferenziale, si tratta pur sempre di un'indicazione confortante rispetto al tipo di percorso svolto.

Venendo al quadro d'insieme elaborato durante il percorso di ricerca-formazione, che intendeva sintetizzare il contesto preso in considerazione al fine di fungere da guida per l'analisi e il conseguente intervento lungo dimensioni individuate come pertinenti e fondamentali per la loro gravidanza inclusiva, notiamo che ha definito le seguenti categorie:

- vissuti personali;
- bisogni;
- relazioni;
- equilibri organizzativi;
- valutazione interventi.

La seguente tabella convoglia dunque l'attenzione sia nei confronti dei diversi piani d'analisi, sia dei riferimenti sottostanti da cui queste scaturiscono, nonché verso le loro declinazioni in positivo come in negativo.

DIMENSIONI PRINCIPALI	RIFERIMENTI (aspetti sottostanti)	POSITIVITA'	NEGATIVITA'
VISSUTO PERSONALE	Storia personale Corporeità (soprattutto negli adolescenti)	Ascolto Empatia Gratificazione Autostima	Solitudine Ricerca attenzioni Insicurezza emotiva Inautenticità
BISOGNI	Necessità, urgenza	Stabilità Dare attenzioni	Instabilità Disagio
RELAZIONI	Benessere (fondamentale nel team docente)	Compartecipazione Complicità	Conflittualità Autoreferenzialità
STATI DI EQUILIBRIO TRA LE PARTI	Organizzazione team insegnanti, famiglie e servizi	Buona organizzazione Strumenti efficaci Risorse	Disorganizzazione Strumenti inefficaci Carenza risorse
VALUTAZIONE INTERVENTI NEL TEMPO	Longlife learning	Continuità progettuale e di figure professionali	Discontinuità progettuale e professionale

Tabella sinottica per la definizione dei processi di inclusione scolastica

Quanto tale "intelaiatura" possa risultare affidabile, pratica ed efficace, si potrà valutare da un lato sulla base della sua capacità di rispecchiare la complessità del contesto che pretende di riflettere, dall'altro nella funzionalità di tipo strumentale innanzitutto sul piano osservativo e, per concludere, su quello della progettazione educativa.

In ogni caso non si può non sottolineare quanto il quadro qui presentato sia gravido di elementi organizzativi e stimolante il lato gestionale, confermando che l'analisi induttiva effettuata da parte di insegnanti esperti su diversi piani, in particolare del vissuto, dei bisogni e delle relazioni, risulti in grado di esprimere giudizi estremamente utili anche dal punto di vista della pianificazione pedagogica nel suo complesso; al proposito, credo che non possa dimenticare che non c'è nulla di più pratico di una buona teoria⁶.

Mi permetto di aggiungere che, sebbene "in filigrana", la tabella suggerisce che un intervento educativo virtuoso dev'essere basato su di una struttura sistemica dalla quale nessuno può chiamarsi fuori; per fare solo alcuni esempi: la disorganizzazione e la discontinuità non sono certo attributi riscontrati solo nelle famiglie, esse caratterizzano anche le istituzioni (servizi sociali, scuole e loro articolazioni); ancora: così come la storia personale influisce nella situazione del bambino con disabilità, ciò avviene anche per l'insegnante, elemento di cui si deve tener conto nel momento in cui certi "casi" provocano instabilità psicologica nell'adulto, questione tutt'altro che trascurabile e che richiama ancora

6 Tale citazione è attribuita a Kurt Lewin (1890-1947), pioniere della psicologia sociale il quale, utilizzando il meccanismo sociale del feed-back, ha messo a punto metodi d'indagine come la Ricerca-Azione, cui percorsi come quello qui presentato risultano largamente debitori.

una volta l'aforisma di Etty Hillesum, secondo cui per essere adeguati al contesto e al compito occorre riconoscere le proprie forze e, soprattutto, fragilità personali.

Concludo con alcune brevi riflessioni relative al piano scientifico di un tale lavoro: la letteratura concorda nell'indicare il piano formativo come elemento centrale per l'educazione inclusiva, lavorando soprattutto a livello metacognitivo (Pavone, Zucchi, 2007); da questo punto di vista le comunità di pratiche professionali sono in grado di indicare direzioni di ricerca di altissimo valore (Fabbri, *op. cit.*, p. 113), un principio applicabile ai contesti più vari, utilizzando la logica idealtipica del sistema formativo integrato (Branconi et alii, 2011). Andrea Canevaro (2013, p. 129) parla di necessità di far incontrare le ricerche e le pratiche in modo da accogliere le sfide che la disabilità lancia continuamente.

L'orizzonte epistemico all'interno del quale è maturato il presente lavoro, in definitiva, fa propria la concezione della comunità di cura come ambiente che vede intrecciarsi aspetti diversi: professionali e personali, di pratica e ricerca (Fiorin, 2007, p. 149); riconosce all'educatore il ruolo di ricercatore (Demetrio, 1999; Parola et alii, 2007), sottolineandone la dimensione di nodo della rete, o network, che si mette in relazione per condividere un progetto intersoggettivamente fondato (Iori et alii, 2010). Tale approccio ha consentito alle insegnanti delle scuole medie, ad esempio, di ri-conoscere l'importanza fondamentale dell'intervento di *maternage*, giocato sull'applicazione di regole e di contenimento fisico (che smuove fortemente il vissuto emozionale) effettuato da parte delle colleghe delle primarie e che in definitiva ha portato ad un senso di gratitudine per quanto viene fatto a monte, un elemento non di poco conto nella percezione del "lavoro di squadra".

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L., Bortolotti A. (2006). *Corpo*. In P. Bertolini (ed.), *Per un lessico di Pedagogia Fenomenologica*. (pp. 65-76). Trento: Erickson.
- Bortolotti A. (2011). Insegnanti di sostegno in cerca di identità. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 10(3), 277-283.
- Branconi L., Martini B., Michelini M.C. (2011). Per un possibile modello di formazione in età adulta. Il progetto Work Net. *Pedagogia più Didattica*, 1, 57-68.
- Caldin R. (ed.) (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cavedini P. (2006). *Decidere con efficacia. Neurobiologia delle decisioni*. Milano: San Paolo.
- Damasio A. R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Demetrio D. (1999). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze-Milano: La Nuova Italia.
- Dettori G.F. (2009). La fuga degli insegnanti di sostegno verso il posto comune: una ricerca sulle storie professionali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(3), 247-258.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fiorin I. (2007). *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 129-157). Trento: Erickson.
- Formenti L., Gamelli I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.



- Gadamer H.G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gehlen A. (1983). *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*. Milano: Feltrinelli.
- Hillesum E. (1996). *Diario 1941-1943*. Milano: Adelphi.
- Huxley A. (1958) *Le porte della percezione; Paradiso e inferno*. Milano: A. Mondadori (Ed. orig.: *The Doors of Perception; Heaven and Hell*, 1954).
- Imprudente C. (2003). *Una vita imprudente. Percorsi di un diversabile in un contesto di fiducia*. Trento: Erickson.
- Iori V., Agelli A., Bruzzone D., Musi E. (2010). *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Jedlowski P. (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani (ed. orig. 1945).
- Moliterni P. (2007). La strutturazione delle competenze in relazione al profilo della mediazione didattica. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 249-265). Trento: Erickson.
- Musi E. (2010). Aver cura di chi si prende cura. In Iori et alii, *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale* (pp. 109-119). Milano: FrancoAngeli.
- Parola A., Avalle U., Caravanna F., Ravazzano G. (2007). *L'educatore come ricercatore. Formare all'uso di strumenti osservativi e relazionali*. Milano: Unicopli.
- Pavone M., Zucchi R. (2007). L'handicap e le sfide della modernità. *Rassegna bibliografica*, 3(8), 5-41.
- Plutchik R. (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Caillois R. (1981). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani (ed. orig. 1958).
- Geertz C. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Huizinga J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi (ed. orig. 1939).
- Winnicott D.W. (1990). *Gioco e realtà*. Roma: Armando (ed. or. 1971).
- Di Pietro A. (2003). *Ludografie. Riflessioni e pratiche per lasciare tracce con il gioco*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Marcato M., Del Guasta C., Bernacchia M. (1996). *Gioco e dopogioco*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Staccioli G. (2010). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci.
- Stake R.E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Zoletto D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*. Milano: Raffaello Cortina.