



Emiliano De Mutiis

Dipartimento di Scienze Umane, Università Europea di Roma
emiliano.demutiis@unier.it

La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato

The value dimension as a foundation in the teaching practice of the specialized teacher

Sezione Monografica

ABSTRACT

The teacher's self-perception regarding his role and his professional training can act positively or negatively on his ability to design school and extracurricular educational contexts based on an inclusive perspective. While waiting for this ability to be the prerogative of all teachers capable of pursuing the educational success of all students in the near future, inclusion is something that still and primarily concerns teachers specialized in support activities. Retracing the various phases that characterized the definition of this professional figure, it will be shown how the initial imprinting provided to it by the historical-social contingencies has generated an ideal plan, outlined by the legislation and addressed to a "specialized" teacher with his / her skills of novelty, competence and systemic importance, and a plan, so to speak, real, materialized in daily educational practice, aimed at a "support" teacher as a figure delegated to tackle the "problem" of disability in a personal, improvised and free of pedagogical perspective.

Through a brief examination of international documents or more recent supranational agencies, the contribution will illustrate how the value dimension, if placed at the center of initial training, can act in terms of identity on the self-perception of the specialized teacher, ensuring that a renewed "knowing how to be", cut out on the aforementioned ideal level, it becomes the foundation of every practice, of every declination of "know-how". A teacher of this type will be able more easily to manage the multidimensional processes generated by the rapid socio-cultural and regulatory changes that have affected the school in recent times, such as those of accessibility and sustainability, becoming a system figure with a profound specialization and an enlarged vision from an ecosystem perspective in space and time.

Keywords: inclusive competencies; specialized teachers; initial teacher education; inclusive values; teachers' values.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: De Mutiis E. (2022). The value dimension as a foundation in the teaching practice of the specialized teacher. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 131-139. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-12>

Corresponding Author: Emiliano De Mutiis | emiliano.demutiis@unier.it

Received: 23/10/2022 | **Accepted:** 21/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-12



Introduzione

Come afferma Canevaro (2006), le parole fanno la differenza e l'attenzione verso di esse è importante, non tanto per aspetti estetici o formali, quanto più perché nelle parole risiede il *modello operativo* cui si fa riferimento, l'*orizzonte di senso* che orienta l'agire; nel nostro caso, pedagogico e didattico.

Ed è proprio attorno ad alcune parole – o meglio *dentro* di esse – che cercheremo di rintracciare i riflessi semantici di alcuni retaggi culturali, di alcune prassi professionali ed educative che hanno alimentato e alimentano ancora oggi il quotidiano lavoro degli insegnanti nelle classi italiane, influenzando e, spesso, inficiando la loro capacità di progettare contesti educativi scolastici ed extrascolastici attraverso una prospettiva inclusiva.

In un futuro prossimo, tale capacità sarà sicuramente appannaggio di *tutti* i docenti, in grado di realizzare percorsi personalizzati e individualizzati per la promozione del successo formativo di *tutti* gli studenti. Eppure, ad oggi, a fungere da garanti del processo inclusivo sono ancora primariamente i docenti specializzati per le attività di sostegno, i quali, nella migliore versione di se stessi, diventano figura di sistema (Cottini, 2017), volano di tutti i processi inclusivi, innescati all'interno dell'istituzione scolastica e orientati verso il territorio e il Progetto di Vita.

Trattando di teoria e prassi della progettazione inclusiva, è quindi al docente specializzato che ci rivolgiamo primariamente in questo contributo, analizzandone il percorso formativo e la capacità di produrre un agire in chiave sistemica come sopra indicato. Solo a fronte di tale analisi potremo approdare, in un secondo momento, agli assi multidimensionali dell'accessibilità e della sostenibilità, potenziali generatori di innovazione in seno ai diversi contesti socio-educativi.

Docente «specializzato» o «di sostegno»?

Nell'accezione comune, «sostegno» è qualcosa che serve a sostenere, a sorreggere un alcunché di instabile, di precario, senza il quale si potrebbe perdere l'equilibrio o crollare: non conferisce sicuramente una accezione positiva all'entità sostenuta, sia essa una persona o un oggetto. «Specializzato» indica invece chi è dotato di particolare competenza e abilità in un determinato settore; suoi sinonimi sono, infatti, preparato, qualificato, scelto, capace, competente, esperto.

È chiaro quindi che i due termini non sono neutralmente intercambiabili accanto a quello di «docente» senza un pegno rilevante da pagare in termini di denotazione e connotazione; conferiscono a tale figura un'aura di competenza o, al contrario, di contingenza in un orizzonte emergenziale e provvisorio. Ma come nascono queste due espressioni? In quali contesti applicativi hanno avuto origine e quali sfumature semantiche caratterizzano l'una o l'altra?

La legge 118/71, seppur nell'indubbio merito di aver riconosciuto agli studenti con disabilità “non grave” il diritto di essere inseriti nelle classi comuni della scuola dell'obbligo, non fa alcun cenno alla didattica speciale, allo sviluppo potenziale o alle risorse da impegnare. L'alunno con disabilità fa il suo ingresso nelle classi comuni dovendosi però adeguare ad esse. La dimensione che non viene adeguatamente tenuta in considerazione è quella della *presa in carico*. La legge si limita infatti ad una concezione “ottimistica”, per cui la *socializzazione* viene concepita quale fine primario e l'inserimento fisico dell'allievo con disabilità nella classe comune diventa garanzia unica di benefici e vantaggi. Gli insegnanti, impreparati ad affrontare tale delicato processo, non hanno alcuna indicazione circa una *strategia* da poter adottare sia sul piano didattico, legato agli apprendimenti, sia organizzativo, connesso alla gestione della classe (Amatori, 2019).

È in questo momento che, con tutta evidenza, iniziano a crearsi le condizioni per la nascita dello stereotipo di un insegnante che, in presenza di un problema “inedito”, deve occuparsi di esso senza avere cognizione del *come* e del *cosa* fare: la sua autopercezione – riflessa e allo stesso tempo generata nello sguardo degli altri – è quella di una figura schiacciata nella marginalità di chi deve svolgere un lavoro non avendo la minima idea di come farlo.



La parola «sostegno» non è presente nella legge, così come la figura stessa di un insegnante ad hoc per l'alunno con disabilità. Il termine «specializzato» è usato solo 3 volte in riferimento al mondo della scuola, e, nello specifico, negli articoli 4 e 5 riguardo all'istituzione di «scuole per la formazione di assistenti educatori, di assistenti sociali *specializzati* e di personale paramedico» presso le Università e presso enti pubblici e privati.

Qualche anno dopo, il documento scaturito dal lavoro di indagine sui «problemi degli alunni handicappati» presieduto dalla senatrice Franca Falcucci (allegato alla Circolare Ministeriale n.227 del 8 agosto 1975) inaugura un «nuovo modo di concepire e attuare la scuola», volto allo sviluppo personale di «ogni bambino ed ogni adolescente» e legato alla «preparazione e all'aggiornamento permanente degli insegnanti» riguardo «i nuovi mezzi operativi [...] introdotti ad arricchimento e rinnovamento dell'insegnamento tradizionale». Le carenze formative degli insegnanti riguardo la disabilità vengono riconosciute e istituzionalizzate, ravvedendo nella preparazione e nell'aggiornamento gli ambiti privilegiati per l'approfondimento di metodologie idonee ad affrontare la novità del problema: la complessità di realizzare una «vita scolastica perfettamente articolata, nella quale le attività integrative e di recupero non abbiano un posto separato dalla normale azione didattica» è dovuta essenzialmente «alle difficoltà legate alla preparazione degli insegnanti e alle concrete possibilità organizzative» della scuola del tempo.

Il termine «sostegno» fa la sua comparsa nel documento, ma sempre in riferimento alle attività «di recupero» e non alla persona: differenza non di poco conto, che distingue tra una tipologia di azione e l'identificazione di una figura professionale con la stessa. L'insegnante preposto a svolgere azioni di recupero per soggetti gravi e medio-gravi è un «insegnante *specializzato*», che promuove la «maturazione e la socializzazione degli alunni», prevenendo le difficoltà e affrontandole in misura adeguata ove manifestate. È chiaro l'intento del documento di tratteggiare il profilo professionale emergente in senso positivo, associandolo a termini come «nuovo», «preparazione», «aggiornamento», «specializzazione».

Per dotare il docente del bagaglio formativo auspicato dal documento della Commissione Falcucci, il D.P.R. n. 970 del 31 ottobre 1975 abolisce i precedenti percorsi e istituisce «un corso teorico-pratico di durata biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della pubblica istruzione» per il conseguimento della *specializzazione* (art. 8); gli artt. 9 e 10 precisano che per l'immissione in ruolo degli insegnanti specializzati sarebbero stati previsti concorsi speciali. Il termine «sostegno» non compare mai nel decreto; «specializzazione» viene usato in riferimento al titolo e al personale docente, il quale, in linea con il «nuovo modo di concepire e attuare la scuola» tratteggiato dal documento Falcucci, deve attuare «interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni, ed in particolare di quelli che presentino specifiche difficoltà di apprendimento» (art. 9).

Grazie alla successiva legge 517/77 la *presa in carico* degli alunni con disabilità assume finalmente pieno valore: vengono chiuse le classi differenziali, viene stabilito «il diritto-dovere per ogni bambino in età di obbligo scolastico di frequentare la scuola comune, [...] indipendentemente dalla gravità e dalla tipologia di disabilità certificata» (Lascioli, 2011, p.369) e vengono fissati «i principi fondamentali di carattere organizzativo e didattico per la scolarizzazione di tutti gli alunni con disabilità» (Nocera, 2001, p. 64); si istituisce, infine, la nuova figura professionale dell'«insegnante *specializzato*». La legge è molto chiara sul fatto che sia «la scuola» ad attuare «forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps», attraverso la «prestazione» (art. 2) e l'«utilizzo» (art.7) e di tali docenti. Come in precedenza, il termine «sostegno» viene sempre rivolto all'azione e non alla figura, in relazione alle «iniziative» e alle «forme» di «integrazione» (artt. 7 e 8).

Il titolo di specializzazione con il suo corredo formativo, caratterizzante questa nuova figura di insegnante, rimane però ancora un intento progettuale, dal momento che i corsi biennali previsti dal D.P.R. n.970/1975 dovevano ancora trovare realizzazione. I programmi, così come l'organizzazione e il funzionamento di tali corsi per il personale direttivo, docente ed educativo, vengono infatti approvati solo 2 anni dopo, con il D.M. 3 giugno 1977 e l'O.M. n. 303 del 16 novembre 1977. A sei anni di distanza dall'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi «normali», il personale docente risulta ancora non adeguatamente formato, incapace di rispondere alle ormai non più nuove sfide educative della scuola pubblica.



In questa situazione, fa la sua comparsa la Circolare ministeriale del 28 luglio 1979 n. 199, che, in chiara controtendenza con la normativa precedente, istituzionalizza la dicitura «invalsa nell'uso comune» di «insegnante di sostegno», «coniata» dagli operatori della scuola immediatamente dopo l'emanazione della legge 517 e usata spesso accanto all'altra variante (meno felice) di «insegnante di appoggio» (Magni, 2018). Questo cambio radicale di impostazione terminologica – «insegnante di sostegno» è usato 11 volte contro le 3 di «specializzato» – è legato al fatto che il documento va a fotografare l'esistenza di due piani semantici paralleli, coesistenti con tutta evidenza sin dalla fase dall'inserimento del '71: un piano *ideale*, tratteggiato dalla normativa, che guarda ad un insegnante «specializzato», con il suo portato di novità, competenza e importanza sistemica; e un piano, per così dire, *reale*, concretizzatosi nella prassi educativa quotidiana, in cui un insegnante «di sostegno» – o «di appoggio» – si percepisce come figura delegata ad affrontare il «problema» disabilità, addossandosene personalmente la gestione e improvvisando soluzioni «facili» e immediate, prive di prospettiva pedagogica¹.

Questa autopercezione della nuova figura di docente è molto chiara dal passaggio seguente:

Se a tal proposito è giusto chiedere alcuni indirizzi di carattere *generale*, pare eccessivo il *pretendere* di avere addirittura *definiti* i modi di intervento: orari, sequenze programmatiche, alternanze. Il processo di integrazione va rapportato alla peculiarità del singolo soggetto e non consente generalizzazioni. Naturalmente, l'attività di sostegno non è un'azione meramente «creativa» da lasciare all'intuizione ed all'inventiva dei singoli operatori, e quindi alcuni criteri *di fondo* che costituiscano il presupposto di una valida metodologia di intervento possono essere proposti.

Una forte richiesta di supporto da parte docenti «di sostegno» riguardo la prassi didattica quotidiana, il *cosa* e *come* fare, è molto evidente; così come è altrettanto evidente che, in mancanza di indicazioni, ci si rivolgeva ad attività di tipo «creativo», demandate all'intuizione e all'inventiva dei singoli. «Indirizzi di carattere generale» e «criteri di fondo» di natura metodologica erano sicuramente parte dei programmi dei neonati corsi di specializzazione: ma evidentemente, al contatto con la realtà delle classi italiane, erano ritenuti non sufficienti dai docenti, che «pretendevano» qualcosa di più «definito» e operativo. La percezione di questo *gap* formativo, da parte del singolo insegnante ma ancor più dei suoi colleghi, diventa quindi la base ideologica per una interpretazione «riduttiva» dei suoi compiti, letti come «in sottordine [rispetto] all'insegnante di classe»: come a voler ristabilire il regime di una uguaglianza disattesa, la circolare afferma il diritto dell'insegnante di sostegno di «essere *pienamente* coinvolto nella programmazione educativa e partecipare *a pari titolo* all'elaborazione ed alla verifica delle attività di competenza dei consigli e dei collegi dei docenti».

Di fronte ad una evidente presa di coscienza di una disparità di ruoli, il documento adotta un atteggiamento debole ed ambiguo: se la locuzione insegnanti di sostegno si era imposta «nell'uso comune» era proprio perché andava evidentemente a certificare qualcosa di esistente sul piano *reale* che andava rettificato in base a quanto indicato dalle norme precedenti sul piano *ideale*: invece di riaffermare quanto queste avevano cercato di delineare, esso accetta «ufficialmente» la nuova espressione, approvando quindi sul piano linguistico qualcosa che al contempo andava a negare sul piano dei principi.

Quarant'anni di specializzazione: la dimensione valoriale nel rapporto tra piano ideale e piano reale.

Nonostante le contraddizioni evidenziate, dalla fine degli anni Settanta inizia quindi una fase in cui il docente interessato alle attività di sostegno agli alunni con disabilità può conseguire la sua specializzazione grazie ai corsi da poco istituiti.

1 Questa personalizzazione del problema si esplica a livello linguistico in alcune espressioni simbolo della funzione di delega, che ancora oggi permangono: «il mio alunno»; «ci penso io»; «lo porto fuori».



In quegli stessi anni, iniziano a fare la loro comparsa una serie di documenti internazionali e di agenzie sovranazionali che inquadrano il concetto di disabilità in modo più complesso e sistemico, inaugurando una nuova cultura dell'inclusione: il rapporto Warnock del 1978; le Regole standard delle Nazioni Unite per l'eguaglianza di opportunità delle persone handicappate del 1993 (ONU); la dichiarazione di Salamanca del 1994 (UNESCO); l'*International classification of functioning, disability and health* del 2001 (OMS); la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006 (ONU); le *Policy guidelines on Inclusion in Education* del 2009 (UNESCO); il Rapporto mondiale sulla disabilità del 2011 (OMS); il Profilo di docente inclusive dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* del 2012; l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile del 2015 (ONU).

Senza parlare di studi come quello sull'*Universal Design for Learning* (Rose & Meyer, 2002) o le due versioni dell'*Index per l'Inclusione* (Booth & Ainscow, 2008 e 2014).

Il nostro Paese, all'avanguardia nella prima fase del processo avviato con l'inserimento, si trova in questa seconda fase ad affiancare – e a volte inseguire – gli orientamenti internazionali, facendoli via via propri. Anche grazie a tali apporti, l'espressione "insegnante specializzato" torna ad essere maggioritaria rispetto a quella "di sostegno". Eppure, senza ripercorre i percorsi e i sotto-percorsi di questa macro direzione di sviluppo, non è possibile negare come, a più di quarant'anni di distanza, in molti docenti permanga ancora quella sensazione di marginalità e di "delega personale" che proprio nel periodo iniziale si era andata formando. Con tutta evidenza, la formazione erogata nel tempo dai Corsi di specializzazione non è riuscita, se non parzialmente, a riportare l'identità di tale figura professionale sul piano *ideale*, cancellando la memoria di quanto accaduto sul piano della *realtà*. Nonostante gli aggiornamenti dei programmi e della struttura intervenuti nei vari cicli, le abilità, le conoscenze e le competenze che i docenti in formazione hanno ricevuto non sono state in grado di modificare in modo sostanziale la loro autopercezione come di un "sostegno", di un "appoggio".

La questione centrale diventa quindi capire quali aspetti siano stati tralasciati, cosa sia rimasto fuori dall'impianto formativo, mancando l'obiettivo iniziale – chiaro sin dagli anni Settanta – di conferire all'insegnante specializzato la sicurezza della sua formazione, professionalità, e, in ultima analisi, identità. Difficilmente una nuova conoscenza, abilità, o competenza da aggiungere potranno agire positivamente su questa autopercezione, sedimentata in decenni: ciò che manca è qualcosa che risiede *prima* di essi, in una dimensione più profonda dell'agire e del sapere, dove nascono la motivazione e la prospettiva di lungo periodo attraverso cui dare senso ai propri comportamenti.

Come la letteratura più recente ci indica, uno di questi aspetti è senz'altro la dimensione valoriale.

Valore è «tutto ciò a cui l'uomo è disposto a conferire un'importanza tanto grande da costituire una forza *ordinativa* del suo comportamento»; in quanto tali, i valori «trascendono oggetti e situazioni particolari», andando incontro «alla necessità dell'uomo di poter fare riferimento, nelle sue decisioni, a entità mentali o reali in base alle quali dare *ordine* e *giustificazione* alle proprie scelte» (Chiosso 2018, p. 165).

In modo analogo, diversi dei documenti internazionali o di agenzie sovranazionali sopra citati ne fanno cenno. L'*International classification of functioning, disability and health* dell'OMS, nel capitolo sugli atteggiamenti, riporta che «i valori e le convinzioni non vengono codificati separatamente dagli atteggiamenti poiché sono ritenuti le forze stesse che li guidano» (ICF, 2004, p. 168). Le *Policy guidelines on Inclusion in Education* dell'UNESCO, collegando il concetto di inclusione con la dimensione valoriale affermano che «*inclusion often requires a shift in people's attitudes and values*» (UNESCO, 2009, p. 18). Ancora in merito a questa relazione nonchè in riferimento al topic *Professional Development for Inclusive Education*, nella sezione riguardante il *Reviewing the structures of teacher education*, nell'*Open file on inclusive education Support Materials for Managers and Administrators* dell'UNESCO si legge che «*inclusive approaches are based on sets of attitudes and values as well as on pedagogical knowledge and skills. Both initial and in-service training, therefore, have to provide opportunity for reflection and debate on these matters*» (UNESCO, 2003, p. 42). Sulla stessa linea, il Rapporto mondiale sulla disabilità dell'OMS asserisce che «*the appropriate training of mainstream teachers is crucial if they are to be confident and competent in teaching children with diverse educational needs. The principles of inclusion should be built into teacher training programmes, which should be about attitudes and values not just knowledge and skills*» (OMS, 2011, p. 222).



La dimensione valoriale, poiché in grado di orientare l'agire, diventa il fondamento di ogni prassi pedagogica e didattica; in quanto forza capace di guidare i comportamenti e gli atteggiamenti, dei docenti *in primis*, essa può generare barriere o facilitatori attorno alla persona con disabilità, motivando pratiche positive, onorifiche anziché negative e discriminanti (ad es. stigmatizzazione, stereotipizzazione e marginalizzazione o abbandono della persona) (OMS, 2001; Pugnaghi, 2020). Elemento centrale in ogni approccio che voglia dirsi inclusivo, essa è per lo più assente dai percorsi formativi dei docenti, basati soprattutto su conoscenze e abilità (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2019).

Tornando alla questione iniziale, appare inutile parlare di “buone prassi” inclusive se non si costruisce un fondamento in termini identitari in grado di sostenerle. Se queste sono proposte, ad esempio, a un docente che si autopercepisce come “sostegno/appoggio” nel senso descritto sopra, la loro potenzialità viene irrimediabilmente disinnescata, filtrate da uno sguardo che le interpreta come descrizioni di azioni “utopistiche”, non calate nella realtà della scuola italiana e quindi irrealizzabili. L'inclusione deriva dal «mettere in atto, in maniera formale e consapevole, specifici valori inclusivi, che vanno a configurarsi quali guide ad agire: senza un riferimento ai valori si correrebbe il rischio di rispondere in maniera passiva ad istanze provenienti dall'alto oppure di conformarsi alle situazioni contingenti». (Zollo, 2019, p. 324). Lavorare sulla dimensione valoriale in quanto generatrice di un *saper essere* – in termini di percezione della propria preparazione, competenze, abilità – diventa quindi la condizione essenziale per poter costruire un *saper fare*: la prassi, senza un fondamento valoriale diventa contingente, poco motivata, instabile, incompleta, non realizzata nella sua piena potenzialità, privata del volano principale del suo funzionamento.

Nel 2012, l'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, indagando in merito ad un “profilo di docente inclusivo”, ha individuato *valori* e aree di competenza dei docenti in ambienti scolastici inclusivi ponendo l'attenzione alla necessità di lavorare con gli altri e di favorire il continuo sviluppo e aggiornamento professionale. In riferimento a quest'ultimo aspetto, viene sottolineata l'importanza di una formazione iniziale e in itinere che scommetta in termini di professionalità riflessiva. Nella prima dimensione del profilo suddetto si pone l'accento, prima ancora che su competenze pedagogiche e didattiche, sulla necessità di riconoscere, nominare ed interrogare le opinioni personali – orientate come abbiamo visto in base allo sfondo valoriale – sull'integrazione scolastica, sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento, ponendo al centro la questione della consapevolezza di sé e delle proprie posizioni nella geografia dell'inclusione (Sannipoli & Gaggioli, 2021). Nello studio dell'European Agency viene chiaramente affermato che «oggi [...] il necessario *punto di partenza* per l'esplorazione delle competenze degli insegnanti per l'inclusione degli alunni è la sfera *valoriale*»; i quattro valori per l'insegnamento e l'apprendimento individuati nell'ambito del progetto “La formazione docente per l'inclusione” – valorizzare la diversità della platea degli alunni, sostenere gli studenti, lavorare con gli altri e il personale sviluppo ed aggiornamento professionale – sono «*alla base* dell'acquisizione di nuove conoscenze, capacità ed abilità ad applicare le competenze necessarie attraverso una didattica inclusiva» (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2012, p. 27). Anche nel documento *Migliorare la Qualità del Corpo Docente: l'Agenda Politica dell'Unione Europea*, elaborato da Paolo Holdsworth nel 2021 per conto della Commissione Europea – Direzione Generale Istruzione e Cultura – viene riportata tra le priorità per migliorare la formazione degli insegnanti quella di promuovere *valori* e comportamenti professionali.

Un analogo richiamo alla dimensione valoriale come via privilegiata per la costruzione di contesti inclusivi è presente anche nel *Nuovo Index per l'Inclusione* (Booth & Ainscow, 2014), che identifica i valori come la rotta entro cui si insediano le scelte dell'individuo, orientandone le azioni e i comportamenti. Una scuola che aspiri ad essere inclusiva non può prescindere dall'adesione a una matrice valoriale (culture) che, a sua volta, necessita di essere tradotta in scelte organizzative (politiche) e metodologie didattiche (pratiche) tra loro coerenti (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021).

Sia nel *Profilo del docente inclusivo*, sia nell'*Index per l'inclusione* è chiaro come l'adesione a una serie di valori basilari sia da porre come fondamento di ogni altro aspetto formativo.

Passando dall'ambito internazionale a quello nazionale, vediamo invece come nel recente documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018), che sintetizza studi e ricerche



compiute nell'ambito del *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* (PNFD) al fine di individuare linee operative per migliorare la professionalità docente, si presenti una prospettiva differente, in cui il concetto di valore non va a indicare l'adesione personale del singolo insegnante a una serie di principi di riferimento bensì alcuni aspetti generali connessi alla sfera professionale. La questione legata alla dimensione valoriale non viene cioè trattata direttamente dagli estensori del documento.

Se a livello internazionale possiamo riscontrare una modalità di intendere lo sviluppo professionale come un processo finalizzato a formare un docente inclusivo sulla base dell'adesione a un sistema di valori codificato (rivolto in prospettiva a *tutti* i docenti per il successo scolastico di *tutti* gli allievi), a livello nazionale si prospetta tale adesione in termini di scelta professionale; da una parte, quindi, una prospettiva per cui dal valore discende l'impianto formativo, dall'altra una in cui questo sussiste di per sé anche senza l'apporto della dimensione valoriale (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021). L'adesione all'uno o all'altro modello non può essere intesa come neutrale, in quanto determinante ricadute precise sulle pratiche didattiche, con il pericolo di ratificare i meccanismi di marginalità e di delega dell'insegnante "di sostegno" (Bocci, 2015; Canevaro, 2006) nonché i fenomeni di *push/pull out* (Ianes, Demo & Zambotti, 2010).

Anche nell'ottica del Progetto di Vita, la dimensione valoriale permette un dispiegamento di maggiore intenzionalità progettuale ed educativa, sia sulla dimensione spaziale sia su quella temporale. Essa, infatti, accomunando potenzialmente tutti i diversi agenti operanti fuori e dentro la scuola nel processo inclusivo – docenti, educatori, famiglia, collaboratori scolastici, dirigente scolastico, enti, associazioni aziende, ecc. – può agire come tessuto connettivo, come dimensione *sovra-identitaria* e *sovra-professionale* in grado di orientare le singole finalità verso un obiettivo condiviso. Riprendendo Bowker e Star (1999), i valori possono, dunque, essere considerati come oggetti di confine che, valorizzando le caratteristiche e le specificità di ciascuno, rendono possibile la collaborazione tra attori e ruoli diversi (Zollo, 2019). Similmente, essi permettono al docente di sostenere e proiettare la visione progettuale riguardo l'alunno con disabilità oltre la dimensione temporale del suo incarico professionale, garantendo inoltre una base motivazionale per lo sviluppo *diacronico* delle sue competenze, alla ricerca di nuovi riferimenti teorici e dispositivi applicativi in ottica di formazione permanente (Pugnaghi, 2020; Giacconi, 2014) oltre a rappresentare un elemento determinante in relazione alla *teacher agency* (Sibilio & Aiello, 2018; Lascioli, 2018).

Porre la dimensione valoriale, infine, come fondamento dell'impianto formativo del docente specializzato – e, in prospettiva, del docente *tout court* – significa anche approfondire la dimensione oggettiva del valore non solo riguardo l'inclusione ma anche in riferimento ad altri aspetti legati alla relazione e alla socialità, come la cittadinanza attiva, l'accessibilità e la sostenibilità, trattati anch'essi nei contributi di organizzazioni internazionali quali l'UNESCO, l'Unione Europea, l'ONU a partire dagli anni Settanta (Chiosso, 2018). Anche in *Nuovo Index per l'Inclusione* vi fa riferimento, annoverando tra i valori fondamentali quelli della comunità e della sostenibilità, intesa come ricerca dell'impegno in vista di obiettivi a lunga durata, che non suscitano dei benefici solamente a livello di scuola, ma nell'ambiente (fisico e naturale) considerato nella sua accezione più generale (Booth & Ainscow, 2014).

A fronte dei rapidi cambiamenti socioculturali e normativi che hanno investito la scuola in epoca recente, agli insegnanti è dunque richiesto di saper gestire processi *multidimensionali* che necessitano della combinazione di competenze disciplinari, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzative, riflessive e di ricerca (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2019): se queste non sono legate da una comune matrice *valoriale* e sostenute attraverso di essa da una autopercezione del docente come figura di sistema dotata di una profonda *specializzazione* e di una visione allargata in ottica ecosistemica nello spazio e nel tempo, esse rischiano di rimanere solo aspetti "di superficie", in grado di costruire solo "sostegni" e "appoggi" provvisori in vista di emergenze contingenziali.

Conclusioni

Alla luce di quanto detto, rimane la questione di come promuovere la dimensione valoriale nei docenti in formazione. A parte una riformulazione significativa della struttura formativa dei corsi di specializza-



zione, pensabile nel lungo periodo solo a partire da una nuova legge di riforma, una strada percorribile da subito nel breve periodo è quella della “personalizzazione” da parte dei Direttori dei corsi di tutti gli aspetti in cui il dettato normativo attuale lascia un margine di discrezionalità.

Caratterizzando maggiormente tali aspetti in ottica progettuale, essi possono incidere ridefinendo, ad esempio, l’ambito dei contenuti attesi nelle varie sezioni del *format* di relazione dell’esperienza professionale di tirocinio o di quello di approfondimento teorico; oppure, sollecitando nei *syllabi* dei vari *laboratori* o delle lezioni di *tirocinio indiretto* azioni quali la trattazione teorica del tema, l’applicazione in studi di caso, il dibattito come confronto-discussione (Byker, 2016), le *counter narratives* (Batini et al., 2020), le attività di *collaborative project-based learning* (Spires et al., 2019), i compiti autentici (Tichnor-Wagner et al., 2019), la pratica della discussione su «dilemmi etici» (cfr. Kohlberg, 1981).

Nel panorama nazionale, la tendenza recente verso «il superamento di una formazione [docenti] tecnicistica, [in favore di] un percorso in cui si valorizzino le *non technical skills* nell’ambito educativo-didattico (Aiello, 2019, p. 60) va proprio in questa direzione, in cui la pratica riflessiva (Schön, 1993) permetta, attraverso momenti di confronto e di dialogo, l’emersione (nonché la critica) delle conoscenze tacite (Polanyi, 1979), rendendo i docenti professionisti consapevoli dei propri *valori* e della propria morale, incarnati nel loro agire didattico (Zollo, 2019).

Sempre riguardo il legame tra competenze riflessiva e valori, una recente ricerca sulla formazione degli insegnanti a partire dagli atteggiamenti (Sannipoli & Gaggioli, 2021) indica tale competenza come centrale nel lavoro sugli impliciti e sulle conoscenze sociali che riguardano il mondo della disabilità; anche qui, la valorizzazione delle esperienze *laboratoriali* e di *tirocinio indiretto* nel percorso di formazione iniziale viene vista come strategica al fine di promuovere autoconsapevolezza nel docente, essenziale per poter costruire contesti autenticamente inclusivi.

Anche l’*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, guarda con favore alle opportunità di apprendimento fornite «durante i corsi di formazione, i periodi di *tirocinio* e di abilitazione all’insegnamento» per far sì che valori non rimangano sullo sfondo come concetti teorici ma debbano essere «comprovati nella didattica quotidiana» diventando “i valori in azione”, «teoria arricchita dalla conoscenza pratica»

In definitiva, porre al centro della formazione iniziale del docente specializzato la dimensione valoriale, agendo sulle aree formative in cui è possibile attuare una personalizzazione tematica, significa ribadire l’importanza di tale dimensione nella scuola nel senso più ampio del termine, dal momento che l’essenza stessa dell’educazione risiede proprio nella condivisione dei valori, ben lontana dall’ottica trasmissiva che purtroppo contraddistingue ancora troppo spesso gli attuali percorsi di specializzazione.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P. (2019). *Teacher Education e Induction Period*. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 10, 58-61.
- Amatori G. (2019), *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell’insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*, Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bandini G., Benelli C. (2020). Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze*, 1, 47-58.
- Bocci, F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 139–153.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021), Le competenze dell’insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 8-23.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L’Index per l’inclusione* (trad. it.). Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l’inclusione* (trad. it.). Roma: Carocci.
- Bowker, G., & Star, S.L. (1999). *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Byker E. (2016). Developing global citizenship consciousness: Case studies of critical cosmopolitan theory. *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 20, 264-275.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.



- Cappa F., Orsenigo J. (2020). La Clinica della formazione come ricerca in educazione degli adulti, in *Pedagogia oggi*, 18(1), 41-54.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A. M. (2019) (eds.). *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*. Roma: Aracne.
- Chiosso G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori Università.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Gelati M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Giacconi, C. (2014). *Co-progettare l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes D., Demo H., & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Kohlberg L. (1981). *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Lascioli A. (2011). *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione*. Milano: Franco Angeli.
- Lascioli A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII(2), 183-192.
- Magni F. (2018). *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*. Roma: Studium.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro> (ver. 15.04.2021).
- Nocera S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazioni di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson.
- OMS (2011). *Rapporto Mondiale sulla Disabilità*. Ginevra: Svizzera.
- Polanyi L. (1979). So what's the point? *Semiotica*, 25(3-4), 207-242.
- Pugnaghi A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 81-108.
- Sannipoli M., Gaggioli C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 38-52.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sibilio M., Aiello P. (eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Spires H. A., Himes M. P., Paul C. M., Kerkhoff S. N. (2019). Going global with project based inquiry: Cosmopolitan literacies in practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), 51-64.
- Tichnor-Wagner A., Parkhouse H., Glazier J., Cain J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO (2003). *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Zollo I. (2019), "Affermare valori inclusivi": la prospettiva del Nuovo Index per l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII(2), 322-339.
- Zorzi E., Camedda D., & Santi M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 91-100.