



Grazia Lombardi

Research Fellow | Department of Humanistic Studies | University of Urbino | grazia.lombardi@uniurb.it

Susanna Testa

Internship Tutor Organizing | Department of Humanistic Studies | University of Urbino | susanna.testa@uniurb.it

Alessia Travaglini

Researcher | Department of Humanistic Studies | University of Urbino | alessia.travaglini@uniurb.it

La formazione dei docenti come processo autotrasformativo condiviso: alcune riflessioni critiche

Teacher training as a shared self-transformative process: some critical reflections

Call

Teachers' training of support and curricular activities represents a topic of particular importance which has been object, over the last few years, of several critical reflections and legislative interventions. Despite the efforts made by various scholars, we have not yet achieved, a solid and univocal vision of the functions, skills and role of the support teacher within the inclusive team. After focusing on some existing positions on the delicate issue, our work highlights the importance of adopting innovative training paths based on improving self-reflection skills. The direct and indirect internship activities can play a central role to improve educational-co-responsibility teaching between curricular and support teachers. In particular, action-research itineraries, good practices and renewed project proposals can enhance the building of inclusive educational contexts.

Keywords: competencies | support teachers | corresponsability | internship

La formazione degli insegnanti di sostegno e le attività curricolari rappresentano un tema di particolare importanza che è stato oggetto, negli ultimi anni, di diverse riflessioni critiche e interventi legislativi. Nonostante gli sforzi compiuti da diversi studiosi, non si è ancora giunti a una visione solida e univoca delle funzioni, delle competenze e del ruolo dell'insegnante di sostegno all'interno del team inclusivo. Dopo aver messo a fuoco alcune posizioni esistenti sul delicato tema, il nostro lavoro evidenzia l'importanza di adottare percorsi formativi innovativi basati sul miglioramento delle capacità di autoriflessione. Le attività di tirocinio diretto e indiretto possono svolgere un ruolo centrale per migliorare la didattica della corresponsabilità educativa tra insegnanti curricolari e di sostegno. In particolare, itinerari di ricerca-azione, buone pratiche e proposte progettuali rinnovate possono valorizzare la costruzione di contesti educativi inclusivi.

Parole chiave: competenze | insegnanti di sostegno | corresponsabilità | stage

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Lombardi, G., Testa, S., & Travaglini, A. (2024). Teacher training as a shared self-transformative process: some critical reflections. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 129-136. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-12>

Corresponding Author: Grazia Lombardi | grazia.lombardi@uniurb.it

Received: 28/03/2024 | **Accepted:** 11/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-12

Credit author statement: Alessia Travaglini ha curato il paragrafo 1, Susanna Testa ha curato il paragrafo 2 e Grazia Lombardi il 3



1. Dilemmi formativi: alcune riflessioni critiche

L'attuale dibattito sulla formazione dei docenti curricolari e specializzati per le attività di sostegno (Bocci, 2021; Gaspari, 2016; Gaspari, Lombardi & Testa, 2023) evidenzia una pluralità di riflessioni e posizioni in merito a una serie di criticità che fanno riferimento, a seconda dei casi, alle competenze da promuovere nei corsi di formazione, alle funzioni e al ruolo dei docenti, nonché alla relazione esistente tra docenti curricolari e specializzati. Diversi sono stati i provvedimenti legislativi emanati nel corso degli anni – per la scuola secondaria ci riferiamo a un lungo iter che va dalle SISS ai TFA, passando per 24 cfu, per poi giungere agli attuali 60 cfu, introdotti dal DPCM 4 agosto 2023, mentre per la primaria ricordiamo il Decreto ministeriale 249 del 2010 – ciascuno dei quali ha cercato di rispondere all'annosa questione sul come dirigere e disciplinare la formazione dei docenti. Il filo conduttore dei differenti percorsi intendeva fornire *rigore, sostanza, forza e organicità* all'intera impalcatura della formazione inclusiva dei docenti, ponendo al centro delle diverse riflessioni la domanda su quali fossero le competenze fondamentali da potenziare nella professione docente. Nonostante le intenzioni degli estensori, il quadro emergente non è sempre dettato da estrema chiarezza: si fa riferimento, a seconda dei documenti considerati, alle competenze culturali, disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali, progettuali, spesso non adeguatamente declinate in ambito teorico e pratico. A tal proposito, basti pensare che nel testo *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018), il riferimento alle competenze proprie del docente inclusivo è solamente accennata, in quanto si preferisce rinviare ad approfondimenti con successivi studi e ricerche (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021).

Parallelamente, una profonda analisi dell'iter formativo dei docenti ha attraversato il dibattito pedagogico, nell'ambito del quale sono emerse posizioni diversificate, seppure in reciproco dialogo: Baldacci (2023) evidenzia l'importanza che il docente acquisisca l'*habitus* del ricercatore, riconoscendo in tale funzione una sorta di propulsore dei processi di innovazione; secondo Cottini (2014), il docente specializzato assume un ruolo *pivotale* mentre, per Gaspari, tale figura possiede "un identikit professionale quantitativamente e qualitativamente più ricco, di natura trasversale, di rete, senza essere "altro" rispetto al lavoro dei colleghi e degli alunni appartenenti all'intera classe" (Gaspari, 2016, p. 39). Molteplici risultano anche le riflessioni in merito alla formazione dei docenti specializzati: associazioni, quali la FISH e FAND, chiedono di declinare la formazione secondo in ottica specialistica per far fronte alle esigenze dettate dalle singole categorie di disabilità, suscitando perplessità in molti esponenti della SIPeS (Gruppo 12, 2018), i quali avvertono il rischio che tale iter formativo, così strutturato, accentui le differenziazioni tra docenti curricolari e specializzati, tenendo presente che "la prospettiva inclusiva rifiuta la separazione (anche concettuale) tra "studenti disabili" e "studenti non disabili" a favore di una ri-organizzazione dei contesti di apprendimento, attraverso la rimozione (o il contenimento) delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione" (Cinotti & Caldin, 2018, p. 1083). Un'ulteriore ipotesi di cambiamento è elaborata da un gruppo di studiosi che, sulla base di ricerche incentrate sulle difficoltà nel costruire un contesto realmente collaborativo e inclusivo – come il persistente meccanismo del push/pull out (Demo, 2014) – hanno introdotto l'ipotesi della cattedra inclusiva (Ianes et al., 2024), in base alla quale tutti i docenti delle scuole di ogni ordine e grado dovrebbero dedicare una parte del loro orario alle attività di sostegno.

A nostro avviso, la proposta delle associazioni rafforza la dannosa medicalizzazione dei contesti scolastici, in quanto introduce il rischio che solamente i docenti specializzati, come detentori di saperi specialistici, siano legittimati a "occuparsi" degli allievi con disabilità, soprattutto se complesse. Per quel che concerne la cattedra inclusiva, se da un lato ha il forte merito di ricondurre a unità la funzione e la formazione dei docenti, evitando differenziazioni tra curricolari e specializzati, risulta di difficile attuazione, soprattutto nella scuola secondaria di primo e secondo grado caratterizzata da un forte "ginepraio" di cattedre, con evidenti difficoltà dal punto di vista didattico e organizzativo. Inoltre, è prioritario agire affinché si superi la disarmonia di vedute derivante dalla mancanza di una vision unitaria sui nuclei fondativi della formazione dei docenti. La questione saliente, quindi, non è legata all'esigenza di uniformare i percorsi del docente specializzato e curricolare, né di potenziare, all'interno dei Tirocini Formativi Attivi (TFA), gli insegnamenti di natura specialistica, ma alla necessità di focalizzare maggiormente l'attenzione sui nu-



dei diritti irrinunciabili che dovrebbe caratterizzare la professione docente in ottica inclusiva, a prescindere dalla presenza o meno del titolo di specializzazione. È opportuno, a tal fine, definire in modo chiaro: a) le competenze ritenute imprescindibili per tutti i docenti; b) le competenze speciali; c) le competenze trasversali.

Una formazione accurata è tenuta a promuovere in tutti i docenti, in primis, le competenze relazionali, in quanto non c'è apprendimento senza relazione, senza tralasciare le componenti metodologico-didattiche, che hanno a che fare con la progettazione di efficaci processi di insegnamento-apprendimento, con la gestione della classe, nonché con la valutazione degli apprendimenti. Nello stesso tempo, i docenti specializzati sono responsabili della costruzione funzionale di “una rete sinergica di collaborazioni [...] per assicurare pari opportunità di successo formativo, prevenire e ridurre le situazioni di disagio, ed emarginazione culturale” (Gaspari, 2017, p. 7). L'azione del docente inclusivo si colloca pertanto all'interno di tre fondamentali dimensioni – singolo, ambiente, relazioni – che devono essere sempre considerate in modo olistico: l'essere si realizza nella relazione con gli altri (Buber, 1993), in presenza delle cose (Heidegger, 1953), nonché, non da ultimo, grazie alla mediazione del mondo (Freire, 1971). Ciò implica, per chi svolge un'attività autenticamente educativa, chiedersi costantemente il *come*, il *perché* e il *quando* (Gaspari, 2020) attivare strategie/metodologie/tecniche, in vista di ciò che è considerato auspicabile, a seconda dei casi, per il singolo allievo, per piccoli gruppi di allievi, oppure per l'intero gruppo classe.

Per tale ragione, è necessario coinvolgere i docenti, tutti, in percorsi formativi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016) che consentano loro di riflettere in modo sinergico e plurale sulle pratiche didattiche e sulle ricadute che queste determinano. La pedagogia e la didattica speciale inclusive assumono allora due ruoli tra loro interdipendenti, in quanto la prima si pone come scienza di frontiera e della complessità (Gaspari, 2023), chiamata a perturbare il sistema scolastico istituito, ponendo interrogativi dilemmatici per scardinare la matrice abilista, mentre la seconda mira a “leggere” le difficoltà individuali all'interno di una prospettiva sociale, “focalizzandosi sulla creazione di ambienti di apprendimento favorevoli per ogni allievo” (Cottini, 2018, p. 12).

In conclusione, per migliorare l'efficacia dei percorsi di formazione al sostegno, occorre incrementare gli insegnamenti di natura teorica, soprattutto riferiti al potenziamento delle competenze metodologiche e didattiche introducendo, ad esempio, l'insegnamento di didattica generale all'interno del corso. È stato infatti ampiamente dimostrato che la formazione dei docenti della scuola secondaria risulta inadeguata da questo punto di vista. Diviene inoltre di fondamentale importanza coinvolgere maggiormente le scuole accoglienti nei percorsi di ricerca-azione: spesso, i docenti in formazione non hanno la concreta possibilità di poter sperimentare sul campo quanto appreso in ambito accademico, sia a causa dell'esiguità del tempo a disposizione, sia per la resistenza delle scuole nei confronti dell'innovazione didattica, con un inevitabile scarto tra le culture e le pratiche inclusive (Pilotti & Travaglini, 2023).

In sintesi, un percorso formativo, per essere realmente incisivo, deve consentire al docente inclusivo di riflettere su se stesso, sulla propria formazione pregressa, nonché sulle possibili facilitazioni finalizzate a costruire condivisi percorsi di miglioramento dell'istituto. In tal senso, un ruolo strategico è svolto dal tirocinio, diretto e indiretto, all'interno del Corso di specializzazione per le attività di sostegno, nonché dalla corresponsabilità del team docente, coralmemente inteso, nella progettazione di processi inclusivi di qualità.

2. Il tirocinio come luogo di vita, di cultura e di ricerca inclusiva

Il tirocinio formativo rappresenta, nell'articolazione complessiva del corso di specializzazione, il luogo in cui il futuro docente vive “l'insegnamento come un campo di problemi a cui far fronte in modo pensante e in uno spirito di ricerca; ossia, porta a porsi domande, formulare ipotesi di lavoro, sperimentarle, riflettere sui risultati e tornare così a porsi nuove domande, e via di seguito” (Baldacci, 2023, p. 9). La maggior parte dei docenti che frequentano l'attuale corso di specializzazione (VIII ciclo) è consapevole di non avere strumenti culturali e metodologico-didattici per far fronte all'eterogeneità dei bisogni formativi degli



alunni con disabilità. Riflettere, dunque, sulla qualità della formazione non è una questione marginale, ma sostanziale per rileggere la pluralità delle competenze dei futuri docenti. Il docente specializzato svolge, a scuola, l'importante ruolo di raccordo all'interno del team inclusivo nella corresponsabile progettazione degli interventi per *tutti* gli alunni e per *ciascuno* ed è una figura strategica in grado di regolare, in ottica ecosistemica, le reti di sostegno a supporto delle politiche e delle pratiche inclusive nella scuola (Cottini, 2014; Gaspari, 2016; Bocci, 2021). All'interno dei gruppi coordinati dai tutor universitari, emerge da parte dei tirocinanti la netta percezione di non avere mai un *tempo disteso* per poter sedimentare quanto appreso, elemento critico, tra l'altro, emerso anche nei precedenti cicli di TFA monitorato grazie alla somministrazione dei questionari di fine corso: tali osservazioni provengono in genere dai docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado, che possiedono conoscenze tecniche e disciplinari forti e più superficiali competenze metodologico-didattiche e organizzative di natura inclusiva. Il tirocinio consente di *imparare in situazione* sotto la supervisione del tutor scolastico, di apprendere *dall'esperienza* e *nell'esperienza*, è uno spazio di ripensamento critico, di confronto e di autovalutazione che permette al futuro docente di acquisire efficaci competenze didattico-progettuali, relazionali, di cura degli alunni con disabilità. L'accompagnamento competente (Canevaro, 2006) del tutor scolastico nella dimensione pratica e riflessiva promuove la comprensione dei processi e delle dinamiche osservate in classe e l'eventuale ricerca di modelli progettuali e di intervento inclusivi. Il futuro docente specializzato si mette alla prova, analizza gli elementi del contesto, individua barriere, facilitatori e vive la complessità delle dinamiche d'aula, ponendosi in relazione per decodificare, destrutturare, partecipare alla progettazione di interventi didattici, con stile critico e riflessione sistematica sulle buone pratiche inclusive, da riorientare secondo una logica ricorsiva. La riflessione sulle prassi (Schön, 2006) genera ideazioni progettuali innovative e supporta la capacità di apprendere dalla propria esperienza, ricercando ogni volta soluzioni efficaci, anche quando si è di fronte ad eventi imprevisti: il tirocinio si configura, quindi, come una vera e propria *palestra di vita* in cui si sviluppa un'interconnessione creativa tra conoscenze dichiarative, procedurali e processi di pensiero investigativo che caratterizzano la figura del docente ricercatore. Ridefinire i preesistenti modelli di tirocinio in prospettiva inclusiva significa progettare ed abitare insieme al docente accogliente significative e condivise attività di mediazione e negoziazione delle esperienze, "[...] in un processo osmotico di creazione di spazi di relazione "orizzontali" nel gruppo di lavoro e con altri gruppi, "verticali" tra tutor e studenti, "trasversali nel gruppo dei docenti disciplinaristi e tutor" (Massaro & Vera, 2016, p.173). Osservando in modo sistematico il tutor mentre si relaziona con gli allievi con disabilità e realizza interventi individualizzati, personalizzati o differenziati si possono analizzare la dimensione del sostegno individuale o diffuso, le eventuali situazioni di push e pull out (Dal Zovo & Demo, 2017) e la qualità del livello di corresponsabilità esistente nell'elaborazione del PEI-Progetto di vita. Il percorso di tirocinio, se declinato nell'ottica del rinnovamento della professionalità inclusiva del docente, si caratterizza per il superamento della dicotomia tra teoria e prassi, attivando processi didattici di circolarità-ricorsiva rispettosi della complessità degli attuali percorsi formativi (Morin, 2023). All'interno del progetto di tirocinio una risorsa produttiva è rappresentata dall'approccio narrativo autobiografico, che promuove la riflessività su di sé e sulle esperienze realizzate quale meta-competenza che permette di connettere pensieri ed emozioni, motivazioni, attese e aspetti problematici riguardanti spesso gli stereotipi esistenti sulle possibili rappresentazioni sociali della disabilità. Di fondamentale importanza per formare abiti mentali e professionali capaci di accogliere la sfida dell'inclusione risulta l'esperienza *in situazione*, che consente all'insegnante specializzato di *sporcarsi le mani* calandosi nella limitante *banalità del quotidiano* per abitare ostacoli e barriere, individuando le risorse e le potenzialità degli alunni con bisogni educativi speciali nel rispetto dell'imprescindibile valore esercitato dal necessario connubio tra ricerca e azione. Uno dei momenti più rilevanti dell'esperienza di tirocinio è il "ritorno a casa" con il bagaglio pieno di attrezzi ma, soprattutto, di domande aperte che richiedono necessariamente un'operazione di filtraggio delle esperienze e di rivisitazione della propria identità professionale. La capacità di monitorare i processi di insegnamento apprendimento, ponendosi degli interrogativi in merito all'efficacia o meno di alcuni interventi, rendono significativa l'esperienza professionale del tirocinio, in cui i quadri teorico-epistemologici si traducono in prassi inclusive. Il progetto di tirocinio costituisce l'ultima fase del lavoro del futuro docente



che co-elabora, con l'aiuto prezioso del tutor, una proposta progettuale inclusiva utilizzando tra i diversi mediatori anche le tecnologie per la didattica speciale inclusiva. In sintesi, il tirocinio costituisce un luogo di formazione e di autoformazione, caratterizzato da una dimensione euristica permanente in cui la riflessività e la metacognizione permettono di sviluppare una professionalità orientata alla ricerca e finalizzata a ridefinire la tradizionale impostazione didattica per rispondere ai molteplici bisogni degli alunni con disabilità e non solo. La rinnovata progettualità, connotata da elevata flessibilità e dinamicità, allarga gli orizzonti culturali e consente al futuro docente specializzato di potersi reinventare come figura di sistema, avendo cura di favorire gradualmente, a seconda dell'analisi del contesto, il passaggio dal sostegno individuale a quello diffuso (Canevaro & Ianes, 2019), mettendo a disposizione dei colleghi le proprie competenze inclusive all'interno di una rete ecosistemica di linguaggi e risorse. Dalla discussione effettuata nei gruppi coordinati dai tutor universitari e dall'analisi delle risposte riportate criticamente dai docenti specializzandi nelle relazioni finali al termine del corso, si rileva l'esigenza di poter usufruire di tempi di formazione teorico-pratica più distesi. In tal senso, sarebbe opportuno rivedere l'organizzazione del corso di specializzazione declinandola su un biennio per costruire un robusto identikit professionale connotato dalla piena padronanza di saperi, articolati nelle imprescindibili dimensioni del saper fare e, soprattutto, caratterizzato da un nuovo modo di pensare, sentire ed essere. Un altro nodo critico si riferisce al fatto che i tirocinanti, spesso, chiedono di poter acquisire competenze non solo "speciali", ma apparentemente specialistiche, per far fronte a situazioni più complesse, ove avvertono la loro inadeguatezza formativa: intendiamo riferirci, ad esempio, alla conoscenza della comunicazione aumentativa alternativa (CAA) che può agevolare, tra l'altro, anche il contenimento dei comportamenti problema, del Braille, della LIS ecc. e al sostegno fornito dagli ausili tecnologici di natura assistiva. Gaspari, in riferimento ai percorsi formativi dell'attuale corso TFA, scrive che garantiscono "[...] un'infarinatura formativa "leggera", dotata di pochi insegnamenti frontali sulle discipline inclusive: la maggior parte dei corsisti, provenienti dalla scuola secondaria di primo e di secondo grado, non possiede adeguate conoscenze e competenze pedagogico-didattiche e non ha padronanza dei modelli progettuali di fronte alla complessa gestione del PEI-Progetto di vita. Urge un vero o proprio rafforzamento delle discipline pedagogico-didattiche ed in parte di quelle psicologiche, se si vuole formare all'inclusione di qualità i futuri docenti specializzati, specie se provenienti dalla scuola superiore" (2023, p.12). È, quindi, auspicabile ripensare criticamente la strutturazione degli itinerari formativi inclusivi nel loro complesso, perché la qualità professionale del personale scolastico e la ricaduta nella costruzione o nella ri-organizzazione dei contesti inclusivi è direttamente proporzionale all'innalzamento della qualità della formazione erogata.

3. Per una formazione corale del team inclusivo

La formazione "corale" di tutti i docenti, sia curricolari sia di sostegno, protesa a ottimizzare competenze e professionalità per *progettare e lavorare insieme*, rappresenta una risorsa importantissima, imprescindibile per una scuola protesa volta alla valorizzazione di tutte le differenze. Si tratta di una sfida ambiziosa, ardua e "complicata" che necessita di spostare il focus dell'attuale ricerca dal "singolo" al "sistema". Assumere una visione istituyente dei processi d'insegnamento apprendimento a partire dai percorsi formativi iniziali significa riuscire a superare le logiche della "soggettività individuale", per aprirsi a quelle di una "soggettività plurale" intesa come *gruppo, organizzazione, comunità*, al fine di abbracciare il circolo virtuoso della complessità e abbandonare quello della complicazione (Spaltro & de Vito Piscicelli, 1990). In tal senso, è necessario rivedere l'impostazione degli itinerari formativi, per promuovere il valore della compresenza educativo-didattica e l'importanza esercitata da un lavoro congiunto e di "squadra" del team inclusivo. L'attuale sistema che prepara gli insegnanti, infatti, è permeato ancora da un approccio alla cultura inclusiva settoriale che continua a perpetuare una divisione dei saperi e una ancora limitata connessione interdisciplinare e transdisciplinare. La Pedagogia speciale, pur nella conquista della sua autonomia identitaria (Canevaro, 2006), riconosce da tempo l'importanza di allargare le frontiere e di realizzare "fertili contaminazioni" con le altre discipline (Goussot, 2015; Gaspari, 2023) protesa nello sforzo di riscoprire



linguaggi di condivisione e di comune appartenenza. Il passaggio dall' "io" al "noi", non è una semplice somma delle parti, ma trasforma le azioni degli attori implicati e mette in campo processi creativi che altrimenti non potrebbero esistere (Haslam, 2015). Per raggiungere tale traguardo è opportuno che tutti i docenti acquisiscano, in primis, una *forma-mentis* culturale, etico-valoriale, aperta, flessibile e dinamica del paradigma inclusivo, per potersi interconnettere con le altrui competenze, in modo collegiale e condiviso. La buona riuscita dei processi di inclusione scolastica e sociale scaturisce inevitabilmente da sinergiche azioni collettive e non può essere il prodotto dell'attività "isolata" del docente specializzato di sostegno. Come ampiamente dimostrato da numerosi studi e spinte evolutive (Treille, 2011; Ianes, 2016; Gaspari, 2016), si tratta, di una figura professionale, quella del docente specializzato di sostegno, che ha un ruolo di raccordo e di negoziazione all'interno del contesto scuola ma che, da sola, non può certamente bastare per costruire logiche cooperative tipiche del *team inclusivo*. Recenti studi mettono in evidenza come risulti ancora ridotta e difficoltosa la costruzione di una cultura condivisa: emerge, infatti, nella pratica quotidiana, una scarsa conoscenza delle strategie di differenziazione didattica, rivolte ad alunni con bisogni educativi speciali (Dainese & Ghedin, 2023) o il più delle volte circoscritte in nicchie specialistiche non opportunamente condivise. *Co-progettare* per condividere competenze, attitudini, talenti e abilità diventa un'opportunità per tutti, docenti ed alunni, rendendo accessibili spazi e tempi. In tale ottica, una delle componenti essenziali dei nuovi percorsi formativi è rappresentata dalla capacità di saper valorizzare e gestire momenti di *co-costruzione* e *co-conduzione* del lavoro di gruppo. In una dimensione formativa esperienziale è possibile sperimentare come lavorare in *team* non può essere considerato un semplice "stare insieme", ma implica una serie di competenze imprescindibili quali capacità *comunicativo-relazionali*, *organizzative*, *progettuali*, insieme ad abilità di *problem solving*, *decision-making*, *leadership*. Si tratta di saper lavorare *con* gli altri, *insieme* agli altri e *per* gli altri, per valorizzare tutte le risorse della comunità educante nei processi di insegnamento-apprendimento rivolto a tutti e a ciascuno. In tal senso, i momenti di apprendimento esercitati in una dimensione collettiva divengono propedeutici per comprendere i benefici e i vantaggi derivanti dalla possibilità di collaborare, condividere strategie, risolvere i problemi in modo più veloce e creativo; prendere insieme decisioni con la possibilità di attenuare e ripartire il carico emotivo legato ad eventuali successi o fallimenti, apprezzando non per ultimo il vantaggio dell'eteroformazione, grazie alla condivisione di saperi e conoscenze diversificate come quelle speciali e non. A tale scopo il potenziamento di competenze comunicativo-relazionali *positive*, *assertive* e *prosociali* diviene di fondamentale importanza per imparare a conoscersi e stabilire un clima di fiducia, quando si lavora con gli altri. Alcuni studi sul valore della cooperazione tra figure professionali operanti nel contesto educativo, suggeriscono che la costruzione di un lavoro di squadra presuppone "una comunicazione interpersonale basata sul rispetto reciproco, apertura all'altro, condivisione, collaborazione, conoscenza e sinergia nelle azioni in stretta relazione con la famiglia e gli altri interlocutori della scuola" (Aquario & Ghedin, 2016). Ascoltare i diversi punti di vista, senza imporre o prevaricare, accettare limiti, saper leggere le dinamiche conflittuali come parte integrante e naturale di ogni relazione; smussare, esplorare *tecniche di mediazione* per risolvere incomprensioni, cercare nuove soluzioni in modo costruttivo, diviene indispensabile per tutelare e sostenere la dimensione emotivo-affettiva degli insegnanti e contrastare forme di isolamento e *burn-out*. Particolarmente significative restano le esperienze formative riconducibili a pratiche narrative e riflessive, basate sul reciproco ascolto di storie e vissuti dei percorsi personali dei futuri docenti, grazie ad un coinvolgimento attivo ed empatico. "Raccontare di sé" diviene un mezzo di conoscenza, auto-rappresentazione e auto-riposizionamento della propria identità professionale e sociale che dà vigore e significato al proprio agire nel mondo. Come sostiene Demetrio (2005), nei luoghi formativi, più che agli approcci metodologici trasmissivi bisognerebbe dare maggiore spazio alle modalità 'naturali' quali il racconto, la conversazione, il dialogo, la discussione. In tale ottica, lo spirito di gruppo e di autoformazione viene sostenuto dall'utilizzo dell'approccio *narrativo-autobiografico*, che si rivela come un fertile linguaggio formativo e inclusivo per ri-significare il diverso modo apprendere, di essere, di comunicare e di stare insieme nel gruppo e di aumentare la capacità di leggere le tracce e le storie dei bambini più fragili. Il *Narrative Inquiry*, ad esempio, è un efficace approccio metodologico per guidare l'insegnante di sostegno nelle complessità che caratterizzano il contesto scolastico e orientarlo nel discernimento tra sapere *espli-*



cito e *implicito*; tra linguaggi formali e affetti, tensioni, senso comune e credenze non ancora narrate e non ancora emerse (Di Carlo, 2023). Inoltre, non va trascurato, in campo, il ruolo di un supporto continuo, di *supervisione*, *mentoring* e *coaching*, che consentano ai docenti di applicare ciò che hanno imparato nel contesto della loro pratica quotidiana. Per concludere, la formazione iniziale può rappresentare uno *scaff-holding* propedeutico, per affrontare l'esperienza lavorativa, "luogo" in cui si attiverà un processo trasformativo di crescita personale e collettivo, un apprendimento in itinere, inevitabilmente condizionato dalla cultura scolastica in cui si opera, dai meccanismi di *leadership*, dagli approcci di *learning organization* (apprendere dalle organizzazioni) adottati dall'istituzione scolastica per migliorare le pratiche pedagogico-didattiche inclusive. Il team diventa così un "dispositivo formativo" capace di smussare "spigolosità" caratteriali e formare i più "inesperti" in luoghi e momenti di "riflessione", ove è possibile l'incontro proficuo tra persone che si muovono e interagiscono tra legami "forti", formali, dettati da regole vigenti e istituite e legami "deboli" (Weick *et al.*, 1993) intesi come occasionali, spontanei, capaci di superare i confini artificiali e creare nuove connessioni. La *corresponsabilità educativo-didattica* emerge così come "soggetto plurale" parte di un'*identità collettiva e condivisa* divenendo, in tal senso la struttura fondativa del contesto inclusivo che agevola il passaggio dal sostegno "individuale", a quello "diffuso" fondato sulla cooperazione e la costruzione di reti comuni di aiuti, competenze, sostegni di prossimità con la compartecipazione dell'intero *team inclusivo* e della più vasta *comunità educante*.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti, *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, *Edaforum*, 19, 42, 7-13.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusive. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme, *Form@re*, 21(1), 8-23.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Cinotti, A., & Caldin R. (2018). Il profilo inclusivo del docente universitario. Un progetto di ricerca sulla pratica della scrittura negli studenti. In L. d'Alonzo, G. Elia, F. Bocci, A. Cinotti, R. Caldin, D. Fantozzi, ... & L. Zinquant, *Gruppo 12. Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno*, 1083-1087.
- Cottini, L. (2014). Quale insegnante di sostegno per un'inclusione scolastica di qualità? In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson, pp.155-172.
- Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.
- Dainese, R. & Ghedin, E. (2023). *Conoscere e scegliere le strategie didattiche per l'apprendimento: un focus sulla scuola secondaria di I e II grado*. In C. Giacconi, P. G. Rossi, A. Cappellini (eds.), *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi: un'indagine della SIPeS* (pp. 75-91). Milano: FrancoAngeli.
- Dal Zovo, S., & Demo, H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5, 1, 45-60.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2 (2), 202-217.
- Demetrio, D. (2005). Narrare per dire la verità. L'autobiografia come risorsa pedagogica. *Rivista elettronica di Scienze Umane e Sociali, m@ g@ m*, 3(3).
- Di Carlo, D. R. (2023). Narrazione autobiografica come dispositivo formativo per la cura del sé professionale dell'insegnante di sostegno. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5, 1, 103-112.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.



- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 31- 43.
- Gaspari, P. (2020). *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la «Legge Iori»*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2023). *Pedagogia speciale oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P., Lombardi G., & Testa, S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 25, 6-24.
- Ghedini, E., & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 165-182.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Rimini: Aras.
- Heidegger, M. (1953). *Essere e tempo*. Milano: Nuova Biblioteca Filosofica.
- Haslam, A. S. (2015). *Psicologia delle organizzazioni*. Rimini: Maggioli.
- lanes, 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.
- lanes, D., Zagni, B., Zambotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024). Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile?, *L'integrazione scolastica e sociale, L'integrazione scolastica e sociale*, 23, 1, 33-54.
- Massaro, S., & Vera, E. (2016). La narrazione nell'esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor. *Metis*, VI, 1, 173-184.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2023). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Pilotti F., & Travaglini A. (2023). La qualità dell'inclusione scolastica: un'esperienza di analisi e riflessione con i corsisti del sostegno della scuola secondaria. In I Guerini, *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno* (pp. 141-160). Roma: Roma Tre Press.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Spaltro E., & Piscicelli, P. D. V. (1992). *Psicologia per le organizzazioni: teoria e pratica del comportamento organizzativo*. Torino: Nuova Italia Scientifica.
- Weick, K., Bernardi, B., Warglien, M. & Casotto L. (1993). *Organizzare: la psicologia sociale dei processi organizzativi*. Milano: Isedi.
- Treille Associazione, & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.