

La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplessa?

Paola Aiello • Università degli Studi di Salerno – paiello@unisa.it
Umesh Sharma • Monash University, Melbourne – umesh.sharma@monash.edu
Maurizio Sibilio • Università degli Studi di Salerno – msibilio@unisa.it

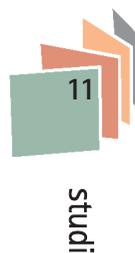
The role of teachers' perceptions for inclusive teaching: why plan teacher education on simplex theory?

This work presents an interpretation of the construct of agency proposed by Albert Bandura from a simplex perspective within the field of inclusive education. The thesis proposed acknowledges the proactive role of the teacher in choosing teaching strategies aimed at guaranteeing school achievement of all students independent of their needs and abilities. It highlights the teachers' perceptive mechanisms that intervene during the didactic transposition. The objective is that of proposing teacher education courses that are based on reflective-proactive training paths and are oriented towards teacher cognisance of their own resources and their transformative and generative potential.

Keywords: inclusion, teaching, agency, simplicity, teaching profession, didactic transposition.

Il lavoro presenta una lettura in chiave *semplessa* del costrutto dell'*agentività* proposto da Albert Bandura applicato all'ambito della didattica inclusiva. L'argomentazione elaborata riconosce al docente un ruolo proattivo nelle prassi didattiche volte a realizzare il successo formativo di *tutti e ciascuno*, mettendo in evidenza i meccanismi percettivi dell'insegnante che intervengono nella realizzazione dell'atto traspositivo. L'obiettivo è proporre una formazione docente basata su percorsi formativi riflessivo-proattivi ed orientata alla piena consapevolezza da parte dei docenti delle proprie risorse personali e del proprio potenziale trasformativo e generativo.

Parole chiave: inclusione; agire didattico, agentività, semplessità, professionalità docente, trasposizione didattica.



Paola Aiello, professore associato di "Didattica e pedagogia speciale" presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno, è autore dell'articolo.
Umesh Sharma, professore associato e coordinatore dei corsi di "Special Education" presso la Facoltà di Educazione della Monash University di Melbourne, è coautore dell'articolo.
Maurizio Sibilio, professore ordinario di "Didattica e pedagogia speciale" presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno, è coautore e coordinatore scientifico dell'articolo.

La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplessa?

1. Premessa

La centralità che ha assunto l'azione negli studi sulla didattica degli ultimi decenni ha stimolato la riflessione scientifica sui possibili meccanismi che ne sono alla base e che imprimono ad essa una direzionalità educativa ed inclusiva, inducendo i docenti a compiere scelte caratterizzate dalla necessità di un *allineamento* consapevole dell'insegnamento ai bisogni educativi del discente (Sibilio, 2016).

L'azione in didattica, intesa come "intelligenza pratica, frutto dell'adattamento procurato dall'interazione con gli altri attori della vita scolastica, a cominciare dagli alunni, nelle condizioni d'esercizio del lavoro di aula" (Damiano, 2013, p. 275), è per sua natura un oggetto complesso, quindi intellegibile solo a partire da diverse prospettive disciplinari. Del resto, l'azione ha da sempre rappresentato un campo di indagine che ha interessato vari domini scientifici: dalle scienze umane, che ne hanno interpretato la dimensione soggettiva, alle scienze naturali, che ne hanno fornito una spiegazione oggettiva in termini di meccanismi neurofisiologici.

Dalla convergenza di questi orientamenti si è generata una posizione di sintesi riconducibile ad uno specifico punto di vista che indaga l'azione in una prospettiva sistemica, connessa agli studi sulla persona che apprende, soffermandosi sui meccanismi naturali, sui correlati fisiologici e sui fattori bio-chimici, senza negare il ruolo svolto dalle costruzioni socio-culturali e dai condizionamenti ambientali (Bertagna & Triani, 2013), riportando, infine, il discorso sull'"autopoiesi biologica in transazione adattiva dell'ambiente" (Orefice, 2006, p. 6) come matrice anche degli studi sulla formazione e sulla didattica.

Tali filoni di ricerca, che pongono un'ontologia complessa dell'agire didattico, affondano le proprie radici nella bioeducazione (Frauenfelder, 1983, 1994) che ha gradualmente condotto ad un'apertura verso lo studio del *potenziale di educabilità* rintracciabile nel rapporto tra *nature* e *nurture*, a cui si collegano attualmente gli studi sulla didattica enattiva (Rossi, 2011), sulla neurodidattica (Rivoltella, 2012) e sulla didattica semplessa (Sibilio, 2012; 2014a). Il *potenziale di educabilità*, inteso come *possibilità* e *disposizione* all'apprendimento, sembrerebbe introdurre vari gradi di libertà (Bartra, 2014; Dehaene, 2009; Sibilio, 2015) fortemente condizionati dai meccanismi percettivi e dal contesto che orientano ed organizzano l'azione fino a tradurla in atto.

Sulla scia di queste suggestioni, si inserisce una chiave di lettura delle dinamiche complesse dell'azione didattica in linea con la proposta della teoria o nozione di *semplessità* di Alain Berthoz, fisiologo della percezione e dell'azione del Collège de France, che ha consentito di avviare un'analisi critica, corroborata dalle evidenze empiriche derivanti dagli studi neurofisiologici, delle dinamiche che influenzano l'agire didattico ed entrano in gioco nel caratterizzare l'atto che, anche quando ha una funzione *traspositiva*, si dimostra organizzatore della percezione stessa e del mondo percepito (Berthoz, 2003).

Alain Berthoz, infatti, propone una visione della percezione come scelta tra la massa di informazioni disponibili, di quelle pertinenti rispetto all'azione conside-



rata (2013), intendendo la percezione come una decisione che elimina le ambiguità, legando il passato al presente e al futuro e creando *ordine* nel rapporto tra soggetto ed interazione con il mondo.

Secondo questa prospettiva diventa estremamente rilevante considerare, in ambito didattico, ciò che il docente sceglie di percepire quando il suo agire didattico è finalizzato alla destrutturazione di approcci tradizionali lineari (Sibilio, 2016) e all'adozione di strategie inclusive.

A partire da tale premessa, si intende proporre una possibile lettura dell'atto traspositivo finalizzato all'inclusione, come sintesi compiuta delle "percezioni, delle azioni, dei diversi elementi di intenzionalità" (Berthoz, 2011, p. 120) e delle scelte che operano i docenti, esercitando la propria *agentività* in modalità proattiva nelle dinamiche inclusive, spesso condizionate dalle loro credenze, dai loro atteggiamenti e sentimenti, dalla percezione di *autoefficacia*. In particolare, il contributo intende evidenziare alcune delle motivazioni per le quali una formazione docente in chiave semplice possa rivelarsi efficace, consentendo l'attivazione di un processo riflessivo-proattivo per fronteggiare la complessità dei contesti scolastici odierni.

2. Inclusione e formazione: focus sulle dimensioni implicite dell'agire didattico inclusivo



Nello scenario delle teorizzazioni sul valore dell'educazione inclusiva emerge sempre con maggiore forza che essa rappresenta il traguardo di una didattica efficace, frutto di un'*azione* condivisa (Booth, 2011), volta a valorizzare tutte le differenze soggettive e ad affermare l'equità dei diritti, sia ad un livello istituzionale macro che ad un livello micro, implicando l'*agire* professionale finalizzato a realizzare il successo formativo di *tutti e ciascuno* (Sibilio & Aiello, 2015).

La logica dell'inclusione, infatti, pone l'accento sull'esigenza di rispondere ai differenti bisogni manifestati dagli studenti durante il percorso scolastico, con l'obiettivo di rimuovere le barriere che ostacolano l'apprendimento e favorire, in tal modo, la partecipazione di tutti gli alunni alla vita scolastica indipendentemente da eventuali situazioni di disabilità, da diversità linguistico-culturali o da svantaggio economico-sociale al fine di prevenire fenomeni di marginalizzazione e discriminazione (UNESCO, 1994; 2000). Tale prospettiva, riconoscendo la specificità evolutiva di ciascuno, richiama la necessità di una rimodulazione dell'attività didattica basandola sull'individuazione di modalità e strumenti in grado di tenere conto delle peculiarità e delle naturali inclinazioni degli studenti. A tal proposito, la comunità è chiamata ad adottare un approccio inclusivo nella pianificazione, nell'implementazione, nel monitoraggio e nella valutazione delle politiche educative per accelerare ulteriormente il raggiungimento degli obiettivi dell'*Education for All* e per contribuire a creare delle società più inclusive (UNESCO, 2008).

In questo scenario, i docenti si configurano come "leve del cambiamento" (Ainscow, 2005), ovvero agenti strategici dei processi di inclusione sociale e scolastica per i quali è fondamentale una formazione specifica che possa fornire loro le competenze necessarie a tradurre sul piano prassico i principi fondanti della logica inclusiva.

Il conseguimento di tale finalità, in Italia, paese nel quale già dagli anni Settanta si è realizzata l'integrazione degli alunni disabili nei contesti ordinari, la prospettiva

della *full inclusion* ha evidenziato la necessità di uno sviluppo professionale che partisse dalla formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti e che fosse finalizzata alla padronanza delle competenze e all'internalizzazione di un *habitus* professionale costituito da "disposizioni ad agire" (Rossi, 2011, p. 127) che, integrando la dimensione esperienziale, costituisce una matrice di percezioni, inclinazioni e azioni, rendendo possibile lo svolgimento di compiti differenziati sulla base di schemi che consentono di risolvere situazioni problematiche analoghe (Bourdieu, 1972).

Il concetto di *habitus*, nel caso specifico del docente, ha consentito di esprimere un agire didattico orientato a fronteggiare la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento nell'eterogeneità che caratterizza i contesti scolastici contemporanei attraverso un ripetersi di *pattern di azione* che, nella pratica professionale, generano specifici comportamenti di risposta a determinati stimoli contestuali (Perrenoud, 2010; Magnoler, 2011).

In una visione della mente umana proattiva e generativa, oltre che reattiva, appare interessante una riflessione finalizzata ad orientare la professionalità docente per la realizzazione di un agire didattico inclusivo verso una piena consapevolezza di come si *creino mondi possibili* attraverso l'esercizio dell'*agentività* personale, generando azioni mirate a scopi formativi ed educativi. Come precisa Bandura,



l'intenzionalità e l'*agentività* sollevano la questione fondamentale di come le persone azionino i processi cerebrali che caratterizzano l'esercizio dell'*agentività* e conducono alla realizzazione di particolari intenzioni. Tale questione va oltre i correlati cerebrali dell'input sensoriale e dell'output motorio e tocca la produzione intenzionale di eventi cerebrali nel pensare a corsi di azioni future, valutare il loro probabile valore funzionale in varie circostanze e organizzare e guidare le soluzioni scelte (Bandura, 2000, p. 26).

Ciò suggerisce, dunque, una formazione dei docenti in cui sia prioritario il richiamo a competenze di attenta sorveglianza sulle dinamiche che intervengono nel proprio agire didattico (Cerri, 2012, p. 147) e su quelle dimensioni cognitive implicite che intervengono nondimeno nell'agire con direzionalità inclusiva.

Sebbene nel tempo si sia sviluppato uno specifico filone di ricerca volto a far emergere l'*hidden* degli atteggiamenti, delle preoccupazioni, dei sentimenti che agiscono nelle pratiche didattiche inclusive (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011), rimangono in gran parte inesplorati molti aspetti legati alla relazione tra percezione ed azione per una didattica che sia efficacemente inclusiva e, quindi, a quei processi di elaborazione cognitiva condizionati non solo da predisposizioni *bottom-up*, ovvero processi di elaborazione dalle sensazioni ai concetti, ma soprattutto da meccanismi *top-down*, ossia forme di anticipazione percettive che derivano dall'intenzione verso il mondo esterno e che conducono ad un'interazione che proietta nel mondo le nostre intenzioni.

Per il conseguimento di tale finalità, la semplicità si offre alla ricerca sulla didattica inclusiva come strumento concettuale utile a comprendere quei meccanismi di regolazione dell'*agentività* professionale con la finalità di orientare la formazione dei docenti verso un'attività consapevole di preparazione dell'atto traspositivo, anticipandone le conseguenze. L'invito è ad una percezione cosciente che implica la consapevolezza non di ciò che il docente fa, ma di ciò che anticipa.

3. Percezione e agire didattico inclusivo in chiave semplice

La teoria della semplicità, proposta da Alain Berthoz (2011), informa sui molteplici meccanismi di adattamento all'ambiente degli organismi viventi, proponendo una serie di proprietà e di principi semplici come soluzioni possibili per decifrare la complessità del reale.

L'applicazione di tale teoria alla didattica in Italia (Sibilio, 2014a; 2014b; 2015) ha corrisposto alla necessità di una proposta che arginasse i pericoli di una possibile deriva descrittiva della complessità che, per molti anni, ha rappresentato la metateoria di riferimento degli studi sulla pedagogia e sulla didattica. In questa prospettiva, la nozione di semplicità si è rivelata una suggestione utile a rintracciare soluzioni e comportamenti orientati a risolvere la tradizionale tensione dualistica tra chi insegna e chi apprende (Sibilio, 2015), attraverso l'individuazione di regole semplici fruibili nell'agire, espressioni di principi biologici di adattamento degli esseri viventi che procedono attraverso la riduzione della dimensionalità dei problemi, affrontando la complessità semplicemente agendo, giocando d'anticipo (Petit, 2014).

In questo ripensamento della didattica in termini semplici si è reso necessario ripercorrere le tappe dell'applicazione del pensiero complesso agli studi sulla pedagogia e sulla didattica fino a proporre un'analogia del sistema didattico con i sistemi complessi adattivi, per rintracciarne successivamente i principi e le proprietà che regolano il fenomeno didattico, tenendo in debito conto i pericoli derivanti da un trasferimento diretto dei risultati prodotti nell'ambito delle scienze dure alla pratica educativa e didattica (Sibilio, 2014a).

Con la medesima cautela, la proposta di Berthoz si propone ancora come nozione o teoria utile per la ricerca didattica volta a decifrare le dinamiche di interazione di quell'insieme complesso di meccanismi che influenzano l'agire dei docenti per una didattica efficace e, dunque, inclusiva. D'altra parte, come accade in molte professioni, in qualsiasi forma di agire degli insegnanti sono inevitabilmente implicati, in maniera non sempre consapevole, meccanismi attenzionali imprescindibili dalle percezioni, dalle intenzioni educative e dalle decisioni di agire che si legano a quel groviglio inestricabile di conoscenze, ipotesi, interpretazioni, esperienze, credenze insite nell'azione (Sibilio, 2015).

Vi è da sottolineare, a tal proposito, che queste influenze agiscono sulle aspettative di rendimento di ogni discente, sul sostegno accordato e sulla considerazione della propria capacità di intervento con evidente ricaduta sull'auspicato successo formativo, partendo dal potenziale educativo di ogni alunno (Darling-Hammond, Bransford, LePage, Hammerness & Duffy, 2005; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Schwerdt & Wuppermann, 2011).

In particolare, la semplicità consente di rintracciare i legami tra percezioni ed azioni che intervengono nel realizzare l'atto traspositivo come momento finale di un processo di ristrutturazione attraverso cui il *sapere sapiente* diviene *sapere insegnato* e poi, *appreso* (Chevallard, 1985). Tale processo di "designazione e di trasformazione dei contenuti del sapere come contenuti da insegnare" (Rossi & Pezzimenti, 2012, p. 169) è regolato, infatti, da meccanismi di selezione e di scelta da parte del docente che sono imprescindibili dalla considerazione del vissuto del discente alla base di qualsiasi forma di *personalizzazione* o di *individualizzazione*. In questo senso, la selezione rappresenta un principio regolativo della didattica inclusiva in quanto consente di individuare quelle informazioni che potrebbero contribuire alla costruzione di senso dei contenuti proposti, in considerazione de-



gli stili cognitivi, del mondo esperienziale del discente e del proprio Umwelt. La nozione di senso, pertanto, richiamando Berthoz, avrebbe come fondamento l'atto traspositivo, *possibile, intenzionale e soprattutto desiderato* (Berthoz, 2011).

In tale selezione opererebbero i meccanismi decisionali del docente, in quanto la scelta delle informazioni sarebbe condizionata da quelle che si rivelano "pertinenti ai fini dell'azione" (Berthoz, 2011, p. 14) ed influenzata non solo da forme di anticipazione percettive, ma anche dai meccanismi per i quali il docente proietta sul mondo le proprie intenzioni e le proprie ipotesi.

In questa prospettiva, la selezione operata dal docente contribuirebbe, in maniera non sempre consapevole, a "creare un rapporto con il discente e con la disciplina, una situazione di successo o di insuccesso che influenza le concezioni personali dell'allievo su di sé e sulla materia studiata" (Nigris, 2012, p. 72).

Nella visione proposta da Berthoz, la decisione su quale aspetto o su quale oggetto porre l'attenzione, alla base della selezione, esercita una funzione sulla percezione e, secondo questa interpretazione, i meccanismi attenzionali coincidono con l'intenzione da cui deriva una specifica configurazione delle sensazioni attese e ancorate nelle azioni.

A tal proposito, appare lecito supporre un possibile collegamento con le capacità causative del docente riassumibili nel concetto di *agentività*, così come è stato proposto da Albert Bandura (1977). L'*agentività* verrebbe, in tal caso, identificata con gli atti compiuti intenzionalmente dal docente in quanto dotato della facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi e di una mente creativa, generativa e proattiva in grado di creare mondi o per lo meno avere l'illusione di sfuggire al proprio Umwelt (Berthoz, 2011). Nell'ambito della pedagogia e della didattica dell'inclusione il concetto di Umwelt ha già stimolato la riflessione sulle modalità più efficaci per perfezionare e per affinare il processo di apprendimento, creando le condizioni della strutturazione dell'universo soggettivo del discente a partire dai suoi bisogni educativi e dai possibili strumenti di azione (Sibilio, 2015; Aiello, 2016).

L'idea sarebbe strettamente connessa al concetto di proazione e di anticipazione probabilistica che fonda la rappresentazione di un cervello che non si limita a simulare la realtà, ma ad emulare un mondo possibile (Berthoz, 2011). L'anticipazione e la previsione consentirebbero, in particolare, di confrontare i dati dei sensi con le conseguenze delle azioni passate e di prevedere gli effetti delle azioni in corso. In quest'ottica, per *progettazione didattica inclusiva* si intenderebbe una preparazione dell'atto traspositivo anticipandone le conseguenze (per quanto possibile), valutandone il loro valore funzionale in varie situazioni, organizzando e guidando l'esecuzione delle opzioni scelte, in altre parole "una vera e propria 'metodologia della previsione'" (Rivoltella, 2014, p. 18).

Nel porre l'atto al centro di qualsiasi analisi sul funzionamento degli esseri viventi, Berthoz si sofferma sulla relazione tra attenzione-percezione-azione, consolidando un'idea già maturata nell'ambito dell'approccio fenomenologico e nella recente ricerca neuroscientifica.

Ribaltando il tradizionale paradigma per cui percezione e azioni si manifestano come elementi consecutivi e discreti, la visione di Berthoz poggia sulle evidenze empiriche che confermano l'inscindibilità della percezione e dell'azione, per cui la percezione è funzione dell'azione (Sibilio, 2014a).

In questo senso, una riflessione in ambito didattico che recepisca la reciprocità dinamica e funzionale tra azione e percezione si fonda sul concetto di Umwelt e, quindi, sulla possibile creazione attraverso atti traspositivi di mondi possibili in funzione dei bisogni educativi del discente, accogliendo l'ipotesi per cui "nel corso



dell'evoluzione sono comparsi meccanismi che permettono di adattare il repertorio delle informazioni pertinenti in funzione degli scopi, dei desideri, delle credenze di ciascuno di noi in ogni istante” (Berthoz, 2011, p. 37). Tale adattamento anche in didattica è, dunque, reso possibile dalla facoltà di cambiare l'oggetto del proprio interesse in ragione o di stimoli esterni (esogeni) o di stimoli interni al soggetto stesso (endogeni), dipendente da un “un meccanismo che configura il mondo per le nostre azioni e le nostre intenzioni, di cui si trova traccia a tutti i livelli del sistema nervoso, dai più elementari a quelli più apertamente cognitivi” (Berthoz, 2011, p. 40). Se il cervello, quindi, decide su quale aspetto o su quale oggetto porre l'attenzione, inducendo ad una selezione ed esercitando una funzione sulla percezione, il docente diviene *agente causale attivo* in grado di modificare il corso degli eventi, anticipando e prevedendo gli esiti della sua azione ed influenzando sui risultati formativi dei suoi discenti. La dimensione sempre probabilistica di tale anticipazione e previsione includerebbe necessariamente l'imprevisto nella relazione insegnamento-apprendimento, docente-discente, negando ogni forma di determinismo e logiche lineari rigidamente causali, seppur lasciando spazio all'“idea che dal disordine possa emergere l'ordine” (Berthoz, 2011, p. 17).

4. Agentività e semplicità per una didattica inclusiva

La riflessione sui meccanismi che condizionano in maniera implicita l'agire didattico, corroborata dagli studi sviluppatasi nell'ambito delle *scienze dure* e, in particolare, degli studi sulla *semplicità*, induce a considerare l'importanza di costrutti che sono al centro della dimensione internazionale della ricerca sulla professionalità docente per favorire l'inclusione.

A tale proposito, l'attenzione è stata rivolta negli ultimi decenni a valutare quanto il docente si senta capace di *esercitare un'influenza su ciò che fa*, inducendo a recuperare il senso delle responsabilità individuali nel produrre gli effetti sperati e capitalizzando le opportunità offerte da un contesto socio-strutturale preordinato.

Ciò ha implicato nella ricerca educativa uno slittamento del *focus* dell'indagine sulle competenze professionali del docente che orientasse gli studi sulle abilità non tecniche dell'insegnante, ossia quelle abilità di tipo comportamentale, sociale e cognitivo che non sono specifiche dell'expertise dell'insegnante, ma che intervengono nel processo di insegnamento-apprendimento, assumendo una funzione centrale.

Questo filone di studi nei Paesi in cui ancora non si è concretizzata, come in Italia, un'impostazione dell'organizzazione delle istituzioni scolastiche caratterizzata dal superamento di un sistema *dual track*, scuole ordinarie e scuole speciali, si è concentrato prevalentemente su specifiche indagini relative agli atteggiamenti, alle opinioni e alle preoccupazioni riguardo all'integrazione dei soggetti con disabilità nei contesti scolastici ordinari (Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006; Changpinit, Greaves & Frydenberg, 2007; Sharma, Moore & Sonawane, 2009; Woodcock, Hemmings & Kay, 2012; Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012). In particolare, tali ricerche hanno mostrato che gli atteggiamenti positivi verso l'inclusione rappresentano una determinante significativa del suo successo, in quanto esercitano un'influenza sulle prassi didattiche quotidiane con una ricaduta sul clima della classe e sulla performance degli studenti (Avramidis & Norwich, 2002; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009; Vianello & Di Nuovo, 2015).

Nondimeno in Italia, la necessità di recepire informazioni da sottoporre ad



analisi critica per favorire le dinamiche di inclusione ha raccolto le suggestioni emergenti dalla riflessione su questi specifici temi e si è posta come obiettivo quello di fornire ai docenti un'opportunità di riflessione sui loro sentimenti, atteggiamenti, preoccupazioni e livelli di efficacia verso l'inclusione, impiegando strumenti di valutazione validati scientificamente e adattati al contesto italiano, come le scale Sentiments, Attitudes and Concerns towards Inclusive Practices – Revised (SACIE-R) e Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) (Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Aiello *et al.*, 2016).

Per quel che concerne lo specifico dei costrutti *agentività* e *teacher efficacy*, essi si collegano alla necessità che il docente eserciti la facoltà di generare azioni finalizzate a produrre effetti formativi ed educativi, facoltà che sembra essere fortemente condizionata dal senso di efficacia, quale elemento chiave dell'*agentività*. La scelta delle azioni da intraprendere sarebbe condizionata "dalle percezioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati" (Bandura, 2000, p. 23), lasciando spazio all'idea che i processi di pensiero che regolano l'avvio delle transazione con l'ambiente abbiano una ricaduta sugli effetti prodotti dalle azioni e che, secondo il principio della causazione personale, le persone contribuiscono in maniera proattiva alla scelta delle azioni di compiere.

La riflessione sui meccanismi di percezione e di azione che esercitano un'influenza sugli esiti formativi dei discenti induce a considerare i fattori fondamentali dei sistemi generativi delle competenze dei docenti, restituendo al docente un ruolo proattivo nelle dinamiche di inclusione.

La scelta delle azioni da compiere, dunque, non sarebbe solo una risposta agli input che arrivano dall'esterno, piuttosto una conseguenza delle alternative che vengono prese in considerazione, del modo in cui si anticipano, si prevedono e si valutano i risultati immaginati, inibendo tutte le soluzioni automatiche e apprese, operando attraverso un esercizio dell'*agentività* che interviene in modo intenzionale e generativo.

In questa visione, la semplicità si è rivelata uno strumento concettuale utile ad individuare le regole semplici che governano il flusso di azioni didattiche finalizzate alla realizzazione di un atto traspositivo che produca i suoi effetti sui risultati formativi di tutti i discenti, implicando la dimensione proattiva del docente nelle prassi didattiche inclusive.

5. Conclusioni

L'orizzonte teorico tracciato da Berthoz, applicato all'ambito didattico, appare fortemente collegato agli studi di Bandura sull'*agentività* ed offre una chiave interpretativa nuova della *causazione personale*, arricchendo di nuovi significati la riflessione sulle dinamiche di insegnamento-apprendimento. I costrutti *agentività* e *teacher efficacy* appaiono, infatti, recepire la relazione circolare tra azione e percezione che lega dinamicamente la cognizione ai processi di interazione, di elaborazione, di decodifica, di simulazione e di proazione. In questo senso, l'inscindibilità tra percezione ed azione richiama le funzioni endogene ed esogene dell'interazione in didattica, avvalorando l'*agentività* del docente, che può essere indagata in chiave semplice come l'espressione di proprietà e principi che proiettano le elaborazioni percettive del docente nell'atto traspositivo.

Alla luce degli studi su questi specifici temi e raccogliendo le suggestioni emer-



genti dalla ricerca in ambito neuroscientifico in una prospettiva interdisciplinare, si renderebbe necessario un ripensamento della formazione dei docenti che comprenda una preliminare conoscenza dei meccanismi regolatori dell'agire didattico, auspicando la realizzazione di percorsi formativi riflessivo-proattivi per una maggiore consapevolezza da parte dei docenti delle proprie risorse personali e del proprio potenziale trasformativo e generativo.

Nella teorizzazione sulle mutue influenze tra insegnamento e apprendimento per realizzare dinamiche inclusive volte a favorire il successo formativo di ciascun discente, i docenti svolgerebbero una funzione importante, risolvendo situazioni problematiche, assumendo decisioni, operando scelte, progettando azioni e valutandone gli esiti.

In questo difficile compito, assumono di fatto rilievo le elaborazioni percettive insieme ai fattori ambientali, in quanto l'agire educativo si caratterizza non solo per contestualità e situatività, ma anche per intenzionalità (Striano, 2001). Le azioni didattiche, infatti, si organizzano in ragione di elementi contestuali, sono regolate da specifiche situazioni e, nel contempo, sono sostenute da intenzioni educative che richiedono una continua riflessione sui processi regolatori (Perla, 2013) che le guidano e le orientano.

L'incontro tra Alain Berthoz e Albert Bandura appare, quindi, come una nuova prospettiva della formazione docente che ripositiona l'azione e la riflessione nei percorsi di qualificazione e di sviluppo professionale del docente in una scuola che sia in grado di affermare il diritto all'apprendimento e di valorizzare le differenze individuali.



Riferimenti bibliografici

- Ahsan, M. T., Sharma, U., Deppeler, J. (2012). Challenges to prepare pre-service teachers for inclusive education in Bangladesh: beliefs of higher educational institutional heads. *Asia Pacific Journal of Education*, 32 (2), pp. 241-257.
- Aiello, P. (2016). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In M. Sibilio (a cura di), *Significati educativi della vicarianza: traiettorie non lineari della ricerca*. Brescia: La Scuola (in corso di pubblicazione).
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15 (1), pp. 64-87.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6 (2), pp. 109-124.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.
- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change." *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bartra, R. (2014). *Anthropology of the brain: Consciousness, culture and free will*. UK: Cambridge University Press.
- Bertagna, G., Triani, P. (a cura di) (2013). *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Brescia: La Scuola.
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris: Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Booth, T. (2011). *Index for Inclusion – Developing Learning and Participation in Schools*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education [CSIE].

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Cerri, R. (2012). Progettazione, azione, valutazione e documentazione. Unitarietà e articolazione dell'agire didattico. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 135-149). Brescia: La Scuola.
- Changpinit, S., Greaves, D., Frydenberg, E. (2007). Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators. *The 1st International Conference on Educational Reform*. Thailand: Mahasarakham University.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, P., Duffy, H. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. New York: Penguin.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), pp. 50-65.
- Frauenfelder, E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.
- Fraunfelder, E. (1994). *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*. Napoli: Liguori.
- Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), pp. 535-542.
- Magnoler, P. (2011). Tracce d'habitus? *Education Sciences & Society*, 2 (1), pp. 67-82.
- Nigris, E. (2012). Didattica e saperi disciplinari: un dialogo da costruire. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 59-78). Brescia: La Scuola.
- Orefice, P. (2006). La pedagogia scientifica frauenfelderiana: percorsi e influenze nella scuola napoletana. In P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli. Studi in onore di Elisa Frauenfelder* (pp. 1-15). Napoli: Liguori.
- Perla, L. (2013). Riflessività. In G. Bertagna, P. Triani (a cura di), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 381-392). Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Petit, J. (2014). De la simplicité au champ phénoménal: La réponse du vivant à la complexité. In A. Berthoz, J.L. Petit (a cura di), *Complexité-Simplicité* (pp. 17-29). Paris: Collège de France.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), pp. 417-458.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P.G., L. Pezzimenti, (2012). La trasposizione didattica. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 167-183). Brescia: La Scuola.
- Schwerdt, G., Wuppermann, A.C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30 (2), pp. 365-379.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21 (2), pp. 80-93.
- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), pp. 12-21.
- Sharma, U., Moore, D., Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers

- regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (3), pp. 319-331.
- Sibilio, M. (2012). La dimensione semplice dell'agire didattico. In M. Sibilio (a cura di), *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuove scenari interdisciplinari* (pp. 10-14). San Cesario di Lecce: Pensa.
- Sibilio, M. (2014a). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2014b). La simplicité en didactique. In A. Berthoz, J.L. Petit (a cura di), *Complexité-Simplicité* (pp. 217-225). Paris: Collège de France.
- Sibilio, M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse*, 6 (3-4), pp. 477-493.
- Sibilio, M., Aiello P. (a cura di) (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio, M. (2016). Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche. In M. Sibilio (a cura di), *Significati educativi della vicarianza: traiettorie non lineari della ricerca*. Brescia: La Scuola (in corso di pubblicazione).
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Milano: Garzanti.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), *Inclusive Education: the way of the future*. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Commitments: Adopted by the World Education Forum*, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) & The Ministry of Education and Science, Spain (1994). *Statement and framework for action on special needs education. adopted by the world conference on special needs education: access and quality*. Retrieved on March, 16th 2014 from: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Vianello, R., Di Nuovo, S. (2015) (a cura di). *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson.
- Woodcock, S., Hemmings, B., Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion? *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (6), pp. 1-11.



