



Tra innovazione e inclusione: il bisogno di formazione
alle “nuove competenze inclusive” dei docenti.
Basi teoriche per un modello formativo coerente
**Innovation and inclusion: the need for training
the “new skills inclusive” of teachers.
Theoretical basis for a coherent training model**

Paola Damiani
Università di Torino
paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

Today management of complex classes needs a “new pedagogical” view. The paradigm of differences orients thoughts and educational practices to understand and accept diversity, thus supporting social inclusion and equity, but it's first necessary to develop the “new skills inclusive” of teachers. The article proposes a reflection for the construction of a new training model for teachers.

La gestione delle classi complesse nella scuola attuale necessita di un sguardo pedagogico “consapevole e rinnovato” da parte dei docenti. L'assunzione del paradigma delle differenze consente di orientare pensieri e pratiche educative e didattiche in un'ottica inclusiva coerente ed efficace, ma richiede innanzitutto lo sviluppo di competenze professionali coerenti. L'articolo propone una riflessione per la costruzione di un training model.

KEYWORDS

Innovation, Inclusion, Training, Development, Learning
Innovazione, Inclusione, Formazione, Sviluppo, Apprendimento

Introduzione

Nella cultura post-moderna, la categoria della differenza, intesa come alterità, divergenza e marginalità che de-costruisce (ricordando autori come Foucault, Derrida, Lévinas, Ricoeur e Buber), si pone al centro del dibattito filosofico, etico, politico, sociale – e conseguentemente anche pedagogico e didattico – in vista della costruzione di paradigmi resistenti alla omologazione (Pavone, 2014). Entro questo quadro, definiamo una società che si caratterizza per la valorizzazione delle differenze, come una *società inclusiva*; tale società fonda le sue radici nella realizzazione di una *scuola inclusiva*. La *mission* emergente valorizza l'«ulteriore», l'Altro diverso da me, il pluralismo dei punti di vista e le pratiche discorsivo-educative in dialogo con le narrazioni omogenee; soltanto la relazione dialogica, interattiva, anche costruttivamente conflittuale, può consentire alla differenza-alterità di entrare nella dimensione concreta di vita (*Ibidem*).

Le istituzioni scolastiche e formative del Terzo Millennio devono dunque assumere il “tema della diversità”, in tutte le sue fenomenologie e implicazioni, dotandosi di euristiche valide e attualizzate. La recente introduzione della categorizzazione OCSE degli allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) rappresenta una sfida in tal senso.

1. Quali bisogni per gli allievi con bisogni educativi speciali?

L'approccio ai Bisogni Educativi Speciali a scuola, un approccio complesso e problematico a partire dall'assunzione del costruito stesso di BES, può essere letto all'interno dello scenario sopra descritto, i cui principi chiave risultano quelli dello sviluppo globale, del ben-essere personale, della “vita indipendente”, dell'uguaglianza dei diritti di apprendimento e di partecipazione entro contesti comunitari, per tutti. Al centro dell'azione formativa vi è dunque l'interesse per l'espansione delle capacità personali di ciascun individuo in termini di apprendimenti, di competenze, di dinamiche comunicative e socio-relazionali, di cittadinanza attiva, coerentemente con la *teoria dello sviluppo umano*. Il processo di capacitazione di ogni persona, anche con vissuti di difficoltà, necessita del riconoscimento di un ruolo strategico alle istituzioni scolastiche e formative. La tensione a promuovere una migliore qualità di vita della multiforme e complessa categoria delle persone con BES impone il superamento di ogni forma di riduzionismo, sul piano delle teorie e delle metodologie, con il richiamo a una collaborazione interdisciplinare tra i saperi specialistici, per recuperare e condividere una visione globale e unitaria dei soggetti (Pavone, 2015).

Se questo rappresenta lo scenario condiviso dalla letteratura pedagogica, dai quadri scientifici attuali – si veda ad esempio il paradigma della neurodiversità (Armstrong, 2011) – e da buona parte della normativa scolastica nazionale e transnazionale, la realtà quotidiana delle scuole e delle classi pare ancora distante dalla possibilità di realizzare concretamente un tale scenario, in modo intenzionale, sistematico e monitorato, attraverso processi valutativi e autovalutativi, validi e condivisi. Le cause di questo scarto sono variegata e in parte ancora misconosciute. Pare verosimile affermare che per molti docenti non si tratti di cattiva volontà e neppure di “scarsa conoscenza”. Le politiche e le pratiche di informazione sulla necessità di cambiamento nella scuola, di aggiornamento sui “nuovi” BES, sulle caratteristiche di apprendimento degli studenti e sulle metodologie didattiche innovative e inclusive sono molteplici e sistematiche. Note ministeriali, Master, corsi di specializzazione, webinar, incontri seminari, convegni, forma-

zioni e consulenze vengono offerti a ritmo quasi continuo agli insegnanti, tuttavia, “qualcosa sfugge” e la condizione di confusione e fatica (e, spesso, di impotenza) dei docenti, paradossalmente, pare crescere.

I processi inclusivi necessitano di docenti competenti in materia di inclusione e di innovazione; le “competenze inclusive” risultano una dimensione fondativa e trasversale rispetto alle competenze disciplinari, metodologiche e specialistiche. Ianes (2014) propone l’assunzione del profilo dei *docenti inclusivi dell’European Agency for Special Needs and Inclusive Education* come quadro di riferimento generale per la formazione di tutti gli insegnanti. Il profilo europeo si compone di quattro grandi dimensioni valoriali, ognuna delle quali richiede diverse competenze. Ogni valore ha al suo interno due macroaree di competenze che si articolano in tre componenti: atteggiamenti e opinioni; conoscenze; abilità specifiche. “Tali componenti devono essere presenti in modo positivo per riuscire a tradurre in prassi coerenti ed efficaci il valore fondamentale” (ivi, p. 147). Quest’ultima considerazione rappresenta un aspetto critico centrale; possiamo osservare che spesso le “cose non funzionano” proprio perché manca qualche passaggio a uno dei tre livelli individuati. La componente ancora misconosciuta e per molti versi più difficilmente raggiungibile e modificabile risulta quella degli atteggiamenti, delle percezioni e delle credenze.

È verosimile pensare che alcune resistenze dei docenti nei confronti del cambiamento in senso inclusivo siano determinate proprio dalla mancanza di atteggiamenti positivi e dalla persistenza di credenze e valori (dis-valori) “pre-inclusivi” quali ad esempio la centratura sui “programmi” o sulla valutazione sommativa, selettiva e competitiva, “adatta per preparare” gli studenti ai livelli successivi della scolarizzazione e alle sfide del mondo degli adulti. Tra questi, un peso rilevante assumono le percezioni nei confronti della propria professionalità e nella relativa *mission*, anche in termini di aspettative di riconoscimenti (sociali, di carriera e/o economici).

In altro ambito, la riflessione sui “nuovi” profili delle competenze dei docenti distingue tra *old capacity* e *new capacity*. Marangi (2014), tra le prime, mette in luce il possesso di conoscenze, la sequenzialità, il rigore, la logica, l’individualismo e la realtà. Tra le *new capacity*, invece, individua: condivisione gratuita; esperienzialità prima della conoscenza; multitasking; spontaneità; flessibilità e creatività; collaborazione; saper lavorare in team; gioiosità/ludicità. Le *new capacity*, richieste per essere al passo con le esigenze degli allievi *nativi digitali* (Prensky, 2012) e con le classi 2.0 e *flipped* che utilizzano le tecnologie per l’innovazione didattica, paiono presentare aspetti comuni alle capacità necessarie per attivare processi relazionali inclusivi (di qualità), in quanto entrambe fondate sull’attenzione alle persone, sulla capacità di comprendere il nuovo e il diverso, su un atteggiamento flessibile, aperto e disponibile alla cooperazione. La digitalizzazione, la globalizzazione e la dimensione planetaria della professionalizzazione (Raffaghelli, 2010) complessificano lo spazio-tempo dei contesti formativi; gli esiti di progetti europei ed extracomunitari rivelano l’estrema importanza della qualità della formazione dei docenti e della necessità di identificare nuovi modelli adeguati alle esigenze della popolazione insegnante (OECD – *Education at a glance*).

La visione proposta dal tema della *Summer School SIREF 2014*, della fiducia e del dialogo come dimensioni chiave della qualità relazionale, necessarie per “sopportare” la complessità del futuro e delle tecnologie e finalizzate a promuovere apprendimento individuale e collettivo e benessere sociale (attraverso la strada dell’innovazione), si inserisce a pieno titolo in questa riflessione. Decisori e docenti devono, a differenti livelli, porre continua attenzione al significato profondo (etico e teleologico) delle politiche e delle scelte scolastiche.

Innovare nella direzione di attivare pensieri e azioni che promuovano apprendimento, partecipazione e benessere significa orientare il cambiamento non soltanto in senso capacitante, ma anche in senso inclusivo. Il concetto di innovazione scolastica ha attraversato negli ultimi venti anni varie fasi, assumendo diverse declinazioni, dalla focalizzazione sull'informatica all'importanza della formazione in servizio e al ripensamento del ruolo docente come "professionista riflessivo", nell'ottica di un sistema di formazione continuo (Mosa, 2014). All'interno dello scenario attuale, diventa quindi opportuno parlare anche di "*professionista inclusivo*": innovazione e inclusione possono e devono andare di pari passo, al fine di scongiurare il rischio di pro-muovere forme di pseudo-innovazione (mode educative e didattiche; tecnicismi; slogan) o derive e distorsioni relative a innovazioni utilitaristiche, a-critiche e a -finalistiche.

2. Formare professionisti inclusivi

L'idea di inclusione emergente è quindi un'idea di inclusione come modalità positiva di pensare e di agire le relazioni (Fornasa e Medeghini, 2011), *conditio* essenziale e fondativa dello sviluppo, dell'apprendimento e del benessere. Da tempo, la ricerca ha messo in luce come tali dimensioni risultino strettamente interconnesse, sia dal punto di vista neurobiologico, sia da quello socioculturale e filosofico. In quest'ultima prospettiva, la necessità di cambiamenti sociali, economici e politici è evidente e urgente, come ben descritto dal modello di "sviluppo-liberazione-capacitazione" di Sen e Nussbaum. A livello personale, le definizioni più generali dello sviluppo lo descrivono come il prodotto delle transazioni (comunicazioni) tra persona e contesto (Ford e Lerner, 1992) entro una dialettica *sviluppo-cambiamento*. Non tutti i cambiamenti sono però sinonimo di sviluppo; per essere tali, essi devono comportare la realizzazione di un incremento nei parametri che regolano la vita delle persone (crescita-maturazione-apprendimento), anche se finora la scuola ha "pressoché espunto dalle sue riflessioni i mutamenti legati alla crescita e alla maturazione", ignorando l'esistenza dell'influenza del corpo (inteso secondo la prospettiva dell'*embodiment*, per la quale il comportamento intelligente è frutto della reciproca interazione tra mente, corpo e mondo esterno)" (Reffieuna, 2012, p. 16). La condizione enattiva dell'apprendimento determina una rivoluzione concettuale nel modo di intendere e intraprendere la ricerca educativa (Margiotta, 2014).

A livello materiale, la consapevolezza della relazione tra sviluppo globale/funzionamento della persona, apprendimento e contesti (ICF, WHO, 2001) ha contribuito a ridefinire gli spazi fisici per l'inclusione, per la collaborazione e per l'apprendimento in *team* (intelligenza collettiva e comunità di apprendimento), introducendo anche cambiamenti nel paradigma dell'architettura scolastica tradizionale (spezzando il binomio corridoi-aule) in direzione dell'*Universal design* (cfr. Rose e Mayer, 2002; Ancolla, 2009). I nuovi oggetti della formazione e i nuovi profili dei formatori richiedono nuovi dispositivi formativi, anche a livello strutturale.

Alla luce di quanto emerso, possiamo quindi ripartire dal nodo critico degli atteggiamenti e delle percezioni dei "nuovi docenti innovativi-inclusivi". Obiettivo formativo prioritario diventa lo sviluppo di una *mente inclusa* o estesa (che va oltre i processi cognitivi in senso stretto e integra il corpo e le emozioni, le altre menti, gli artefatti e i dispositivi culturali e materiali) e *inclusiva* dei docenti (capace di leggere e promuovere integrazioni: delle differenze, delle persone, delle culture, degli spazi e dei tempi). È un'idea di mente che si fonda su paradig-

mi complessi, quali quello bio-psico-sociale, della neurodiversità e dello sviluppo umano (Capability Approach), la cui dimensione ecologica conduce ad osservare non solo il sistema vivente, ma anche il sistema vivente nelle sue relazioni allargate con il sistema-mondo (Bronfenbrenner, 1979). Si ritiene che il possesso di una mente con simili caratteristiche costituisca una preconditione essenziale per garantire un atteggiamento adeguato nei confronti delle nuove forme “complesse” di conoscenza – di tipo reticolare e non lineare – e delle modalità di relazione “positive”.

Vianello (2012), individua la variabile essenziale per il benessere dei bambini a scuola nella presenza del “bravo insegnante” la cui qualità è definita secondo un paio di semplici indicatori: un bravo docente è un docente che si sente realizzato nel lavoro e che è convinto che tutti i suoi allievi “sono persone ricche.” Si tratta, in sintesi, di “avere la mentalità giusta” e di essere soddisfatti del proprio lavoro relazionale. La capacità di gestire le relazioni *complesse* con gli allievi può essere identificata come *capacità relazionale*, secondo il modello psicodinamico (Blandino, 2010), o come *capability*, secondo il paradigma del CA, se allarghiamo il campo oltre gli aspetti affettivi-personali, alle dimensioni di benessere e di libertà di scelta in relazione alle disposizioni di “contesti capacitanti”. Tuttavia, a fronte di una cospicua letteratura che propone modelli esplicativi sugli “essenziali relazionali” relativi ai docenti, la formazione iniziale e in itinere su tali temi risulta ancora latitante.

Conclusioni e prospettive

In risposta a tale bisogno, è stato avviato un percorso di Ricerca-Formazione in servizio rivolto ai docenti del Piemonte e della Campania, in collaborazione tra Università e Ufficio Scolastico Regionale, (con durata da maggio 2014 a giugno 2015), il cui quadro teorico e metodologico è stato fondato sul neo-costruito di “*capacità relazionali integrate*”, intese come capacità alla base delle competenze inclusive e delle *new capability*. Si tratta di un costrutto che comprende e integra concetti-chiave “innovativi”, quali quelli di mente incarnata, mente estesa, mente relazionale, mente collettiva, appartenenti a domini disciplinari differenti che stanno cercando di costruire feconde connessioni tra campi del sapere affini. Occuparsi di tali aspetti, nella prospettiva di una “ricomposizione dell’errore cartesiano” (Damasio, 1994) e della conseguente necessità di intraprendere percorsi strutturati di formazione “integrata” della *persona globale* dei docenti, pare rispondere ad alcune urgenze della scuola italiana.

Conoscere il funzionamento della mente per costruire una didattica più adeguata al funzionamento integrato e globale favorisce il riconoscimento e lo sviluppo delle competenze trasversali professionali degli insegnanti, di tipo socio-emotivo e relazionale (Europa 2006; 2020), e consente di rendere l’insegnamento più accessibile ed adeguato per tutti gli studenti, anche per quelli con “fragilità e differenze”. Il processo di sviluppo e apprendimento ontogenetico e filogenetico parte dalla dimensione implicita, mentre la prassi didattica si fonda sulla consapevolezza e soltanto dopo aggancia l’implicito. Il modello di Karmirloff-Smith (1996), della mente modulare, ad esempio, risulta funzionale alla descrizione del livello implicito e del livello esplicito delle conoscenze, mentre la scuola non valorizza ancora completamente tale multidimensionalità nelle azioni didattiche.

L’impianto metodologico della ricerca – formazione proposta ai docenti è di tipo *sociocostruttivistico-integrato*, fondato sul principio del *cambiamento partecipativo*. Sono stati scelti dispositivi in grado di facilitare i processi di interconnes-

sione delle differenti dimensioni in esame (le emozioni, i corpi, le materialità, i processi cognitivi “alti”), basati su modalità di apprendimento esperienziale (a partire dai vissuti “globali” dei docenti) e sulla riflessività, attraverso strategie coerenti, quali la narrazione. La Ricerca-Formazione consente di esplorare processi che favoriscono un dialogo tra essere in situazione e riflettere sull'azione, tra essere immersi nel contesto e sapersi distanziare dallo stesso secondo una visione e una riflessione pluriprospettica (Rossi e Giannandrea, 2010).

In considerazione della natura della ricerca, particolare cura sarà posta alla realizzazione di strumenti originali ed euristici per la raccolta dei dati qualitativi, per la loro analisi, per la valutazione del percorso e per la diffusione degli esiti, entro reti comunicative e di supporto. La sfida è rappresentata dall'andare oltre la “semplice” raccolta di *best practices*, per attivare un confronto scientifico sulla natura delle evidenze ottenute.

Riferimenti bibliografici

- Ancolla, A. (2009). *Design for All*. Milano: Franco Angeli.
- Armstrong, T. (2011). *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Brofenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Blandino, G. (2012). *Psicologia come funzione della mente*. Torino: Utet.
- Damasio, A. (1994). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Ford, D. H., Lerner, R. M. (1992). *Developmental system theory*. London: Sage.
- Fornasa, W., Medeghini, R. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marangi, M. (2014). Relazione al seminario “Progetto Steadycam”. Regione Piemonte, Torino, maggio.
- Mosa, E. (2014). Innovazione scolastica e tecnologie didattiche. Dai corsi di aggiornamento all'assistenza on the job. *Tecnologie Didattiche*, 48. Reperibile all'indirizzo: www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF48/4_Mosa_TD48.pdf [Ultima consultazione 17/4/2015].
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano; Mondadori
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Prensky, M. (2012). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Raffaghelli J. E. (2010). Internazionalizzazione educativa e formazione docente. *Formazione e Insegnamento*, VIII, 1/2. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Reffieuna, A. (2012). *Come funziona l'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Rose, H, Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Reperibile in: <http://www.ascd.org/publications/books/101042.aspx>. [Ultima consultazione 17/4/2015].
- Rossi, P.G., Giannandrea, L. (2010). Mediazione, dispositivi ed eterotopia Dal situated learning al post-costruttivismo. *Education Sciences & society*. Reperibile in: riviste.unimc.it. [Ultima consultazione 17/4/2015].
- Sen, A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Vianello, R. (2012). *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive. Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*. Trento: Erickson.