



Le competenze metodologiche degli insegnanti tra analisi dei bisogni e azione didattica

The methodological skills of teachings between needs analysis and didactic action

Franco Bochicchio

Università degli Studi di Genova
franco.bochicchio@edu.unige.it

ABSTRACT

The study explores the relationship between the needs analysis and didactic action of teachers, through a complex approach to the training process, which is easier to associate the object of study to the resolution of practical problems. By connecting the two constructs is clear the identity matrix of need, resulting also therefore enhances the pedagogical value of the needs analysis, in the dual configuration: as know for to act, and as know to act in the situation. From this second configuration, where the didactic action is strongly drawn, recognizing the centrality to the needs of the students means to characterize the didactic action in an inclusive direction, reinforcing in the same direction the methodological skills of teachers in their initial and in-service training.

Lo studio indaga i rapporti tra l'analisi dei bisogni e l'azione didattica degli insegnanti, nel quadro di un approccio complesso al processo formativo, dove risulta più agevole collegare l'oggetto di studio alla risoluzione di problemi pratici presenti nella realtà. Dagli intrecci che i due costrutti stabiliscono tra loro, trova conferma la matrice identitaria del bisogno, risultando rafforzata anche la valenza dell'analisi dei bisogni come pratica pedagogica, nella duplice configurazione di sapere in vista di agire, e di sapere agire in situazione. Da questa seconda configurazione, dove l'azione didattica è fortemente richiamata, riconoscere centralità ai bisogni degli allievi significa caratterizzare l'agire didattico in senso autenticamente inclusivo, rafforzando nella medesima direzione anche le competenze metodologiche degli insegnanti nella loro formazione iniziale e in servizio.

KEYWORDS

Needs Analysis, Didactic action, Inclusive didactic.
Analisi dei Bisogni, Azione didattica, Didattica inclusiva.

1. Traiettorie interpretative

Nella prospettiva didattico-pedagogica, l'interesse verso il concetto di "bisogno" e le pratiche che a tale costrutto si correlano – come l'analisi dei bisogni – trova giustificazione dal confrontarsi direttamente con questioni di importanza cruciale per la formazione dell'uomo contemporaneo: come fronteggiare una domanda educativa che rispetto al passato è più diffusa, esigente e complessa? Come progettare e realizzare esperienze capaci di assumere autenticamente in carico i bisogni degli allievi perché, quando ciò non accade, ogni esperienza finisce con il configurarsi come un'azione omologante piegata a interessi di altri? Come restituire centralità ai titolari diretti dei bisogni nel processo dell'insegnare e dell'apprendere, assumendo in bisogno come tratto connotativo dell'identità personale, condizione per determinare un apprendimento capace di produrre positive ricadute a vantaggio dell'intera comunità scolastica e della società? Quali competenze metodologiche-didattiche è necessario sviluppare negli insegnanti in vista di progettare, realizzare e valutare interventi formativi autenticamente centrati sui bisogni degli allievi?

Studiare i rapporti tra l'analisi dei bisogni e l'azione didattica è conseguenza del riconoscere evidenze pedagogiche comuni a entrambi i costrutti.

In primo luogo, che l'azione didattica non possa ignorare i bisogni dei soggetti rispetto ai quali dichiara intenzionalmente di rivolgersi è un principio talmente banale da apparire persino scontato; ciò nonostante, nella realtà è spesso disatteso.

In secondo luogo, sia il *campo* del bisogno educativo-formativo sia dell'azione didattica, abbraccia l'intero arco della vita e si rivolge a soggetti di ogni età. Il bisogno, in particolare, esprime un concetto dinamico che dall'oscillare tra il manifesto e il tacito, accompagna il processo maturativo del soggetto, segnato sia dai condizionamenti sociali e culturali presenti nei contesti e dei luoghi dell'apprendere, sia dall'efficacia dell'azione di insegnanti competenti.

In terzo luogo, nel problematizzare i rapporti tra i due costrutti, è sempre riduttivo limitarsi a riconoscere che il bisogno influenza il compito educativo come questo – a sua volta – è influenzato dal bisogno. È necessario considerare una terza variabile rappresentata dall'ambiente sociale, che funge da meccanismo regolativo di tale rapporto. Ignorare la variabile di contesto significa connotare l'esperienza di apprendimento di indifferenza verso i problemi reali, svincolando compiti e bisogni dal costituirsi funzionali al cambiamento atteso, che non è mai esclusivamente individuale perché anche sociale (Dubar, 1980).

Focalizzare l'azione dell'insegnante sui bisogni degli allievi nella duplice prospettiva individuale e sociale dell'educazione e dell'apprendimento, trova rafforzamento sull'evidenza che la pedagogia è una scienza il cui compito non consiste soltanto nel descrivere, spiegare e prevedere, ma anche nel comprendere e nell'interpretare i fenomeni osservati nell'ambito del rapporto dialettico tra soggetto-sapere-realtà da un lato, e cultura-coscienza-mondo dall'altro. In altri termini, la pedagogia è una scienza «interessata a individuare modalità capaci di produrre un sapere condiviso e di sedimentarsi nel tessuto sociale in modo attento alla pluralità dei bisogni» (Orefice, 2009, p. 32).

Evitando di cadere nella semplificazione e nel riduzionismo, il costrutto di bisogno e l'analisi dei bisogni come pratica dell'insegnante che guida e orienta l'azione, in questo studio sono stati tematizzati nel quadro di un approccio complesso alla realtà e al processo formativo. Da questa prospettiva, lo studio dei fenomeni osservati è pienamente aderente alle situazioni reali, dove il simultaneo controllo di più variabili e la loro continua ridefinizione sono condizioni essenziali dell'agire didattico competente.

Un agire che si definisce sempre in rapporto alla specifica situazione educa-

tiva, dove le competenze dell'insegnante oscillano lungo polarità che spaziano dalla progettazione alla valutazione, dove l'analisi dei bisogni si configura sia come sapere in vista di agire, sia come sapere agire in situazione. Dall'evitare di limitarsi a prefigurare l'azione didattica – come l'analisi dei bisogni viene spesso tematizzata in modo riduttivo – tale pratica indirizza e guida l'agire dell'insegnante lungo tutto l'itinerario del processo formativo.

2. Il significato pedagogico di bisogno

Paparella (2011, p. 11) ha ricordato che c'è un fitto miscuglio di significati, allusioni, rinvii ed evocazioni che ciascuna parola raccoglie dalla storia, dal confronto culturale, dalle assunzioni di valore, dalla memoria collettiva e dalle opzioni personali, che per un verso costringono e conferiscono coerenza semantica; per altro verso, sono curvati e contorti, a causa del sovraccarico connotativo di cui spesso non ci si accorge. Il termine bisogno non pare sottrarsi a tali evidenze.

In campo educativo, infatti, il concetto di bisogno è annoverabile tra quelli che sembrano gravati da una genericità che dipende sia dai molteplici contesti d'uso, sia dalla preoccupazione di illustrare metodi e tecniche di indagine, dando per scontato il significato. Pertanto, è necessario separare il significato di bisogno dalle procedure metodologiche attraverso le quali esso può essere indagato.

La radice etimologica del termine bisogno discende dal gotico *bi-sunja*, dove *sunnia* (oppure *sonia*) sta a indicare "cura" o "preoccupazione", mentre il prefisso *bi* conferma la presenza di una duplice direzione del significato.

Nel latino medioevale, infatti, il bisogno sta a indicare "indigenza", "mancanza", "necessità", ma anche "desiderio" (Laeng, 1991, p. 1825).

La doppia direzione del bisogno trova conferma dalla presenza di due prospettive interpretative complementari. In primo luogo, la prospettiva di *significato* dove il bisogno si esprime come *mancanza* e come *attesa* dotate di senso, che sono sempre in rapporto al contesto di esercizio del bisogno.

In seconda istanza, la prospettiva di *campo*, dove il bisogno si esprime come sogno duplice, la cui natura è individuale e sociale.

Il bisogno come sogno individuale ha la funzione di trasformare il soggetto in quanto tale, dove richiama il progetto personale e i traguardi prefigurati; il bisogno come sogno sociale ha per oggetto traguardi che appartengono alle comunità sociali, dove le due dimensioni di campo del bisogno tendono reciprocamente a influenzarsi.

Le molteplici definizioni di bisogno presenti nella letteratura sembrano anche risentire della varietà di significati che circondano termini come formazione, istruzione e educazione (Avanzini, 2003).

I bisogni educativo-formativi sono una particolare categoria di bisogni umani con i quali condividono taluni aspetti, mentre si differenziano per altri. In accordo con la teoria sui bisogni umani di Maslow (1954), Piaget e Inhelder (1966) hanno confermato che è sempre il bisogno a muovere l'azione, che termina quando l'istanza che l'ha generato è stata ristabilita.

Braudillard (1972) ha sostenuto che il bisogno non è esprimibile soltanto come "mancanza" rispetto al presente e neppure soltanto come "aspirazione" rispetto al futuro, riconoscendo che il bisogno autentico spesso rimane confinato all'interno della persona.

Secondo Grevet (1978) il bisogno educativo è il risultato di una dialettica fra aspetti oggettivi (reali e illusori) e soggettivi sulle condizioni materiali necessarie per il suo soddisfacimento.

Bradsaw, Burton e Merrill (in Pellerey, 1983) hanno confermato che in campo

educativo vi sono molteplici accezioni del termine bisogno, che può essere variamente inteso come *scostamento* verso il basso rispetto a una norma, come *desiderio* presente nell'animo di una persona, come *domanda* espressa (o esplicita), come *traguardo* proveniente sia dall'interno della persona sia dall'esterno, generato dal confronto con altri che possiedono qualcosa in più che il soggetto scopre di voler possedere. Infine, come *anticipazione* di future necessità.

Caliman (1997) ha evidenziato i tratti dei bisogni di formazione nei seguenti aspetti, che implicitamente testimoniano la ricchezza del costrutto: *soggettività*: i bisogni non sono soltanto espliciti ma anche latenti e taciti; *necessità*: i bisogni nascono da esigenze che si intendono appagare; *reattività*: i bisogni nascono da situazioni di disagio anche inconsapevole; *plasticità*: i bisogni non sono statici ma mutano nel tempo; *storicità*: i bisogni possono essere soddisfatti con modalità differenti nello spazio e nel tempo.

L'importanza di questi studi risiede nell'aver dimostrato la complessità del bisogno, evidenziando la natura intersoggettiva, la dinamicità intrinseca, la rapida obsolescenza e infine l'impegno critico-riflessivo del titolare nell'assumerne piena consapevolezza.

Poiché i bisogni non possono ignorare né i desideri della persona né i vincoli del contesto, si configurano come *nuclei problematici*, dove il soggetto nell'essere chiamato a rintracciare la propria posizione, interpreta il proprio ruolo nella scelta originale e irripetibile della propria identità.

Collegare il bisogno all'identità, significa posizionare quest'ultima lungo un punto mediano – del tutto personale – a cavallo di quell'arco polarizzato che a un'estremità trova l'emozionale e all'altra rintraccia i condizionamenti della cultura e della società (Paparella, 2011). Secondo l'autore, agganciare il bisogno all'identità non è semplicemente una scelta dialettica ma valoriale, che presuppone e comporta un atto di fedeltà nei confronti del soggetto e della sua centralità, con una serie ricchissima di corollari che vanno dalla dignità del lavoro alla dimensione della dialogicità; dal recupero della memoria alla valorizzazione della storia e dell'ambiente. Una scelta che ha valenze epistemiche di chiara evidenza, mantenendo i discorsi nell'alveo della ricerca pedagogica e connotando le prassi in termini rigorosamente educativi.

3. Analisi dei bisogni, agire didattico e processo di formazione

Nella letteratura pedagogica, l'analisi dei bisogni è spesso tematizzata come una pratica di progettazione educativa. Una tesi solo in parte condivisibile, atteso che – analogamente alla valutazione – l'analisi dei bisogni consiste nel raccogliere informazioni, elaborarle e tradurle in direzioni progettuali esenti da casualità e improvvisazione, oppure sostenute dalla semplice esperienza dell'insegnante.

Focalizzare l'azione sui bisogni dei diretti titolari richiede agli insegnanti di assumere informazioni pertinenti in vista di progettare l'azione didattica (l'insegnamento), evitando di ridurre il compito educativo a una trasmissione unidirezionale di conoscenze dall'insegnante all'allievo.

La nozione di *compito educativo* giova a richiamare l'attenzione sull'iniziativa del soggetto, sulla sua vitale attività assimilante, in forza della quale il soggetto intesse un fitto scambio relazionale con l'ambiente e con sé medesimo, costruendo in tal modo le sue strutture, le sue possibilità, la sua stessa identità (Paparella, 1990).

Poiché il bisogno del soggetto è un aspetto centrale del processo formativo, non può esimersi di avere un'evidenza pedagogica propria.

A dimostrazione di ciò è opportuno ricordare che nel processo formativo agiscono due sistemi, tra loro differenti e complementari: informativo e operativo (Quaglino (1985).

Il primo comprende attività che hanno per oggetto la raccolta, l'elaborazione e l'interpretazione di informazioni sugli allievi e sull'ambiente sociale di riferimento. In questo primo sistema trova richiamo che nessuna azione dell'insegnante esente da casualità e improvvisazione può essere intrapresa in assenza di informazioni pedagogicamente pertinenti e significative sulla specifica situazione educativa.

Nel caso dell'analisi dei bisogni, in particolare, sulla base delle informazioni raccolte l'insegnante deve successivamente compiere un lavoro di selezione e riorganizzazione delle conoscenze possedute, in vista di adattare in modo flessibile ai bisogni degli allievi, che fungono da "descrittori di senso primari" dell'esperienza.

Attraverso le modalità descritte è possibile restituire centralità ai soggetti nel processo dell'insegnare e dell'apprendere, progettando azioni didattiche capaci di aumentare la motivazione degli allievi perché maggiormente attente e aderenti ai loro bisogni. Inoltre, è possibile migliorare la qualità della didattica agendo non più attraverso l'offerta in modo esclusivo (dove la competenza dell'insegnante è l'aspetto preminente), ma anche attraverso una domanda dell'allievo più consapevole e responsabile, capace di rafforzare l'impegno personale richiesto.

Il secondo sistema abbraccia attività che si caratterizzano per l'orientamento verso l'azione, dove il principio che trova implicito richiamo è che l'agire dell'insegnante – sostenuto da informazioni pedagogicamente pertinenti e significative – è sempre diretto verso uno scopo di cambiamento concreto e perseguibile. A questo sistema fanno concettualmente rinvio la progettazione e la comunicazione didattica.

Durante lo svolgersi del processo formativo i due sistemi descritti si influenzano reciprocamente. Conseguentemente, le competenze dell'insegnante devono coniugare conoscenze e capacità di ricerca (analisi e valutazione) con altre più operative (progettazione e comunicazione).

Identificare correttamente il bisogno lungo tutto lo svolgersi del processo formativo (che dall'evitare di seguire una logica sequenziale si realizza attraverso il simultaneo controllo di più variabili e la loro continua ridefinizione per esigenze di coerenza rispetto a una realtà che non è mai del tutto predeterminabile), influenza tanto la progettazione, quanto l'azione didattica dell'insegnare e dell'apprendere, fino alla valutazione con la quale il bisogno direttamente si confronta.

Conseguentemente, è dall'assumere evidenza pedagogica che l'analisi dei bisogni intreccia l'agire didattico, precisandosi come specifica competenza dell'insegnante.

L'azione didattica sta a indicare un particolare tipo di azione umana, che ha per oggetto *l'insegnare in vista di far apprendere*, che consiste nella progettazione, attuazione, valutazione e riflessione critica sul processo di insegnamento/apprendimento nel quadro di esperienze formative intenzionalmente orientate. Il termine "agire, aggiunge all'azione i significati valoriali che il soggetto annette in ciò che fa.

La qualificazione dell'azione può dirsi "educativa" quando coniuga agire poetico o produttivo (dal greco *poiesis*) e agire etico-sociale (dal greco *praxis*).

Il primo è guidato dall'idea – sotto forma di modello oppure di progetto – dell'oggetto (o del bene) da produrre, che richiede l'esercizio di specifiche abilità tecnico-pratiche (*téchne*). Anche l'agire etico-sociale è sempre sostenuto da un'idea (o da un'ideale), che in questo caso richiede il possesso di una particolare disposizione interiore, detta *phrónesis*, che consiste nel prendere decisioni ispirate alla prudenza. L'azione può dirsi "educativa" quando presenta i caratteri della *praxis* e della *poiesis* (Pellerey, 1999, pp. 56-57).

Laneve (1998, p. 207) ha definito l'azione didattica come “..tutto ciò che si fa perché un soggetto che intenda imparare, apprenda conoscenze relative ai diversi saperi, nella scuola e non, rendendo il processo di insegnamento nei fini e nei mezzi da casuale a organizzato”. Tale definizione conferma ulteriormente lo stretto legame tra il bisogno e l'azione didattica efficace, dove la seconda è tale nella misura in cui riconosce il primo come primario traguardo.

Operativamente, l'azione didattica consiste nel trasformare l'oggetto culturale in sapere insegnabile, individuando le decisioni migliori fra le opzioni praticabili (procedure, strategie ecc.) sempre in rapporto ai soggetti, attraverso la progettazione, l'esecuzione, il controllo e il riesame critico della situazione (Calidoni, 2003, p. 70). Poiché il *focus* del processo di insegnamento-apprendimento è sul soggetto che apprende (e non sull'insegnante), il bisogno è la “bussola” che guida e orienta l'azione didattica.

Il risultato dell'azione didattica (dell'insegnare) va sempre separato dal risultato dell'apprendere, che non dipende direttamente dal primo ma determina le condizioni perché l'apprendimento si realizzi (Damiano, 1993, p. 205). Conseguentemente, il fine dell'azione didattica non è descrittivo-esplicativo (cioè finalizzato a spiegare come e/o perché con riferimento all'oggetto culturale), ma volto a individuare le decisioni migliori sull'azione fra le opzioni praticabili, nel tentativo di superare l'improvvisazione, la casualità e la scarsa riflessività con effetti che tendono a riverberare negativamente sulla qualità delle prassi.

4. L'analisi dei bisogni come *sapere in vista di agire*

L'analisi dei bisogni di formazione come pratica che precede l'azione didattica dell'insegnante, è coerente con il principio “del conoscere per intervenire”, sottraendo l'azione alla casualità e all'improvvisazione, in vista di modificare positivamente la realtà. Questo è il significato del *sapere in vista di agire*, sull'assunto in precedenza richiamato che nessun agire competente è tale in assenza di informazioni pedagogicamente pertinenti sulla specifica situazione.

Nel configurarsi come pratica di ricerca educativa, analizzare i bisogni richiede di individuare la natura del problema e, in seguito, definire un sistema di ipotesi sostenute da conoscenze scientifiche sulle risposte più adeguate in rapporto alle criticità/attese registrate.

A seconda delle situazioni, del problema e delle ipotesi, l'analisi dei bisogni è un'indagine che utilizza approcci e strumenti qualitativi e/o quantitativi, i cui esiti devono essere interpretati in termini sempre relativi, perché il bisogno è un concetto dinamico che nel passaggio dalla dimensione tacita alla dimensione esplicita tende ad assumere forme e configurazioni non del tutto predeterminabili. In altri termini, atteso che i bisogni mutano continuamente nel tempo e nelle situazioni, per quanto accuratamente individuati e descritti tendono a sottrarsi da qualunque definitiva certezza; conseguentemente, essi richiedono all'insegnante di adottare modelli di progettazione educativa flessibili e adattivi.

Gli strumenti utilizzati nell'indagine devono favorire nei soggetti l'importanza e la consapevolezza di fare emergere i loro bisogni dalla dimensione tacita a quella esplicita. Una consapevolezza che ogni individuo può rafforzare solo se adeguatamente aiutato nello svolgere un esercizio critico-riflessivo che nella realtà è sempre piuttosto impegnativo.

Alla scelta degli strumenti per indagare il bisogno segue la loro costruzione, che comporta definire in modo chiaro l'oggetto indagato. Un'operazione che non può essere svolta direttamente, ma attraverso definizioni operative indispensabili per tradurre il concetto astratto (il bisogno) in oggetti osservabili. La formulazione delle definizioni operative del bisogno richiede la messa a punto

di opportuni indicatori, che devono soddisfare la coerenza dell'oggetto rispetto al problema e al contesto (Bochicchio, 2003, 2012a).

D'Ottavi (1997) ha confermato, al riguardo, che nella ricerca in campo educativo non è sufficiente circoscrivere i bisogni formativi al rapporto tra l'insegnante e gli allievi, ma è necessario interpretare il bisogno tenendo conto dell'ambiente sociale.

L'adozione di tale procedura favorisce la rappresentazione dell'analisi del bisogno non già come omeostatico ripristino di una carenza percepita ma, piuttosto, nel quadro di una prospettiva dinamica finalizzata alla realizzazione del progetto personale (Pollo, 1994).

5. L'analisi dei bisogni come *sapere agire in situazione*

La necessità di sperimentare modalità innovative di analizzare i bisogni attraverso approcci capaci di valorizzare la dimensione "generativa" dell'apprendimento, ha favorito l'affermazione di strategie che riconoscono l'azione didattica come contestuale momento per la rilevazione e l'assunzione in carico dei bisogni.

Alla tradizionale concezione che considera l'analisi dei bisogni una pratica "prima della didattica" (Bresciani, 1984), questi approcci assumono l'analisi dei bisogni come una "costante (dell'azione) didattica".

In questo modo, alcuni sembrano persino mettere in discussione l'utilità del tradizionale "programma di apprendimento", riconoscendo che la progettazione è contestuale all'azione dell'insegnante, che nel perfezionarsi nel corso nella relazione, la adatta più agevolmente a bisogni non del tutto determinabili.

L'insoddisfazione verso le tradizionali prassi sull'analisi dei bisogni potrebbero così dipendere dall'aver ingenuamente separato il momento investigativo sul bisogno (la ricerca) dal momento operativo che lo assume in carico (l'azione). Da qui si affaccia l'esigenza di individuare modalità innovative di insegnare e apprendere capaci di restituire centralità ai soggetti che apprendono. Strategie che si differenziano da altre perché riconoscono l'azione come contestuale momento di analisi, problematizzazione e presa in carico dei bisogni dei soggetti che apprendono.

Le critiche evidenziate in parte devono anche alla svolta epistemologica in senso costruttivista, che considera la conoscenza come costruzione di significati prodotti da un soggetto che interagisce in modo attivo e ricorsivo con l'ambiente (Calvani, 1998; Varisco, 2002).

Tanto come sapere in vista di agire, quanto come sapere agire in situazione, l'analisi dei bisogni richiede agli insegnanti specifiche competenze, che nel processo formativo dialetticamente e ricorsivamente si confrontano con altre: progettuali, comunicative e valutative.

6. Didattica inclusiva e competenze metodologiche degli insegnanti

Le questioni affrontate in che modo possono concretamente riverberare nel costituirsi come traiettorie-guida nella prospettiva di un ammodernamento delle competenze metodologiche degli insegnanti e della loro formazione iniziale e in servizio?

Posta in questi termini, la questione richiama il sistema operativo del processo di formazione, dove l'analisi dei bisogni si configura come pratica tipica del "sapere agire in situazione" e l'azione didattica, nell'essere attivamente richiamata, chiama direttamente in causa le competenze metodologiche degli insegnanti.

Per rispondere alla domanda è utile richiamare alcuni aspetti che hanno attraversato le argomentazioni sviluppate nelle precedenti pagine.

L'insegnante deve assumere il bisogno come descrittore di "senso", sia prima sia nel corso dell'azione.

Conseguentemente, è necessario privilegiare strategie didattiche capaci di enfatizzare la problematizzazione dialogica e ricorrente tra l'insegnante e gli allievi, fortemente connotate in senso inclusivo, favorendo l'emergere dei bisogni di tutti gli allievi dalla dimensione tacita a quella manifesta durante lo svolgersi del processo formativo. inoltre, adeguando a queste l'agire, in modo flessibile.

Analizzare i bisogni in vista di agire richiede all'insegnante una competenza fortemente connotata in senso riflessivo (Schön, 1983), flessibile e adattivo, capace di promuovere spazi di legittimazione ai bisogni individuali e del gruppo classe, di creare un contesto di apprendimento dinamico e motivante, di ancorare lo sviluppo dei contenuti didattici alla realtà e a quella degli allievi, sollecitandoli nell'assumere parte della responsabilità sui risultati di apprendimento.

Situazioni che solo una didattica autenticamente inclusiva sembra in grado di assicurare, prospettando nuove contaminazioni tra approcci tipici della didattica speciale e della didattica generale.

Il concetto di inclusività rimarca che tutti gli allievi sono aiutati a raggiungere i traguardi prefigurati; inoltre, che la diversità è considerata un punto di forza anziché una deviazione rispetto a uno standard di normalità.

Una didattica che abbraccia i bisogni del singolo e di tutti gli allievi al tempo stesso. Non soltanto i bisogni dei diversamente abili, sul principio che ogni bisogno è "speciale" non perché certificato da una menomazione o rappresentativo di una difficoltà di apprendimento, ma perché espressione dell'identità del soggetto (Ianes e Macchia, 2016).

Dal privilegiare metodologie partecipate e collaborative, la didattica inclusiva promuove la motivazione degli allievi, cura il loro coinvolgimento emotivo e cognitivo, conferisce senso e direzione pedagogica al lavoro scolastico, sviluppa capacità di autovalutazione (Canevaro, 2013). Nel valicare ogni rigidità metodologica le modalità sopra richiamate assicurano apertura a una relazione dialogica/affettiva che garantisce la comprensione del bisogno e l'attuazione di risposte funzionali sia prima sia nel corso dell'azione.

A tali logiche devono conseguentemente ispirarsi le competenze metodologiche degli insegnanti, privilegiando strategie come il cooperative learning, la didattica metacognitiva, la risorsa compagni ecc., dove in aggiunta al possedere specifiche competenze in astratto, è necessario "padroneggiarle" in rapporto alle situazioni che di volta in volta si presentano.

La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti dunque non deve limitarsi a fare acquisire generiche competenze metodologiche ma, in aggiunta e accanto a queste, deve puntare a sviluppare negli insegnanti nuove forme di sensibilità, che dal conferire un rinnovato slancio pedagogico all'azione li stimola nello sperimentare soluzioni innovative.

In altre parole, all'insegnante non è semplicemente richiesto conoscere e selezionare la metodologia più efficace per soddisfare il bisogno per come si presenta in quel determinato momento. Si tratta piuttosto di formare gli insegnanti a padroneggiare "sistemi di metodologie", che si presentano come combinazioni funzionali di scelte e decisioni didattiche, espressione di capacità creative e riflessive in rapporto alla situazione. Sono queste che permettono di affrontare con successo la dinamicità dei bisogni degli allievi per come essi emergono nel corso dell'azione, dalla dimensione tacita a quella esplicita.

Riferimenti bibliografici

- Avanzini, G. (2003). *Educazione-formazione: linguaggi e griglie concettuali*. In L. Galliani (a cura di). *Educazione versus formazione* (pp. 17-26). Napoli: ESI.
- Bochicchio, F., et al. (2003). *Analisi dei bisogni di formazione del personale dell'Università della Calabria*. Torino: Celid.
- Bochicchio, F. (2009). *Progettazione educativa, azione didattica e analisi dei bisogni*. In N. Paparella (a cura di). *Il progetto educativo. Prospettive, contesti, significati* (pp. 195-219). Vol. I. Roma: Armando.
- Bochicchio, F. (2012a). *Analisi dei bisogni e programmazione della formazione*. Tricase (Le): Libellula.
- Bochicchio, F. (2012b). *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Braudillard, J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Bresciani, P.G. (1984). L'analisi del fabbisogno formativo. Prima della didattica. *Quaderni di nuova formazione*, 1, 23-37.
- Calidoni, P. (2003). *Attualità e scopi della didattica. Linee del dibattito in Italia*. In E. Nigris (a cura di). *Didattica Generale* (pp. 67-92). Milano: Guerini Scientifica.
- Caliman, G. (1997). *Normalità, devianza, lavoro*. Roma: Las.
- Calvani, A. (1998). *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*. In D. Bramanti (a cura di). *Progettazione formativa e valutazione* (pp. 29-44). Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- D'Ottavi, A.M., (1997). *Le metodologie di analisi dei bisogni di formazione. Un approccio qualitativo*. In A. Monasta (a cura di). *Mestiere: progettista di formazione* (pp. 45-64). Roma: Carocci.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Dubar, C. (1980). *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris: Editions Sociales.
- Grevet, P. (1978). *Besoins populaires et financement publique*. Paris: Editions Sociales.
- Ianes, D., Macchia, V. (2016). *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Laeng, M. (a cura di) (1991). *Enciclopedia delle scienze pedagogiche*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (1998). *Elementi di didattica generale*. Brescia: La Scuola.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Brothers.
- Orefice, P. (2009). *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*. Roma: Editori Riuniti.
- Paparella, N. (1990). *Il compito di sviluppo: una nuova categoria ermeneutica*. In C. Scurati (a cura di). *Realtà e forme dell'insegnamento. Contributi per una teoria della didattica* (pp. 73-102). Brescia: La Scuola.
- Paparella, N. (2011). *Presentazione*. In F. Bochicchio, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche* (pp. 11-14). Roma: Carocci.
- Pellerey, M. (1983). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: Sei.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: Puf.
- Pollo, M. (1994). *I bisogni sociali emergenti e la domanda di servizi. Il quadro teorico di riferimento*. In A.M. D'Ottavi (a cura di). *Manuale del sociale* (pp. 23-42). Roma: Ter.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London: Temple Smith.
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.

