

# Formazione alla ricerca attraverso la ricerca nell'*Inclusive Education*

## *Inclusive Education:* Research Training through Research

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari, Venezia – tessaro@unive.it

### **ABSTRACT**

Inclusive Education constitutes a relation between researchers and teachers upon shared and reciprocal training research path: research skills are fundamental for an inclusive teacher, as long as evidence-based practices are not avoidable as requirements for a researcher focussed on special educational needs. Complexity is here meant as variable, as problematic, as a host for educational contextualization, and according to some research-form-action belonging to a long-established work on didactics' guidelines. When acknowledging such complexity's value, it is possible to start the construction of a pedagogical model which, from within Inclusive education, will be addressed to the formation of the individual and of an inclusive scholastic community.

*L'Inclusive Education* mette in relazione ricercatori e insegnanti su piste di ricerca e di formazione condivise e reciproche: la competenza alla ricerca è fondamentale per un insegnante inclusivo, le pratiche scolastiche *evidence-based* sono imprescindibili per un ricercatore che studia i bisogni educativi speciali. Nel riconoscimento del valore della complessità, nei suoi caratteri di variabilità, di problematicità, di contestualizzazioni educative, e sulla base di alcune linee di ricerca-forma-azione su cui da tempo si opera in ambito didattico, si può avviare la costruzione di un modello pedagogico di ricerca nell'*Inclusive education*, specificamente orientato alla costruzione della persona e della comunità scolastica inclusiva.

### **KEYWORDS**

Inclusive Education, Special educational needs, Teacher training, Research training.

Inclusive education, Bisogni educativi speciali, Formazione degli insegnanti, Formazione alla ricerca.

## **1. La complessità formativa dell'*Inclusive education* research**

Nei percorsi di formazione degli insegnanti e dei ricercatori in *Inclusive Education* si intrecciano metodi, tecniche e strumenti di ricerca-forma-azione. Essi condividono lo scopo antico (e sempre fondante della Pedagogia Speciale) di promuovere la rifles-

sione fenomenologica e lo studio idiografico. Con tale scopo si intrecciano i nuovi obiettivi dell'*Inclusive Education*, multiprospettici e integrati nel medesimo tempo.

I bisogni educativi speciali (Ianes, 2006) si connettono in un'ampia varietà di situazioni tali da richiedere una pluralità di "sostegni" (d'Alonzo, 2004; Gelati, 2004). Il supporto educativo in *Inclusive Education*, secondo l'OCSE (2007) si articola in tre aree fondamentali: a) studenti con disabilità legate a disturbi organici, b) studenti con disturbi emozionali, di comportamento o specifici di apprendimento; c) studenti che vivono situazioni di svantaggio legate a cause sociali, economiche, culturali e linguistiche.

Perché è importante intrecciare il percorso formativo dei ricercatori con quello degli insegnanti nell'*Inclusive Education*? «Special education research, because of its complexity, may be the hardest of the hardest-to-do science. The variability of the participants is one feature of special education research that makes it more complex.» (Odom et alii, 2005, 139).

La complessità del campo di intervento e di indagine riguarda primariamente la variabilità e l'unicità di tali allievi: una variabilità che riguarda innanzitutto la frammentazione delle tipologie di disabilità, di sindromi, di condizioni patologiche molto differenziate in categorie e con una vasta gamma di gravità, la cui definizione è spesso aleatoria: accanto alle riconosciute difficoltà di apprendimento, troviamo l'ADHD (*Attention Deficit Hyperactive Disorder*) in genere classificato nella categoria dei disturbi specifici dell'apprendimento, insieme all'autismo, il quale a sua volta è ormai ampiamente concettualizzato come uno spettro articolato in almeno quattro disturbi; anche la categoria del ritardo mentale (definito pure intellettuale o cognitivo) risulta spesso astratta, poiché nella realtà educativa la variabilità è amplissima non solo dal punto di vista quantitativo (gravità) ma anche qualitativo, poiché il ritardo non investe in egual modo tutti i processi di apprendimento; i disturbi comportamentali ed emotivi si polarizzano tra internalità ed externalità; i disturbi sensoriali possono essere lievi o arrivare alla cecità/sordità totali, e quelli fisici possono includere disturbi molto eterogenei, anche dal punto di vista delle implicazioni educative, e possono estendersi dall'asma all'epilessia.

La variabilità non si limita ai disturbi ma si allarga alle difficoltà di apprendimento, agli svantaggi linguistici e culturali, ai disagi sociali: sono questi ulteriori anelli a forte rischio educativo, poiché meno tutelati socialmente e scolasticamente.

Una seconda dimensione della complessità è data dal *contesto educativo* (Odom et alii, 2005, 139) in cui si attiva l'*Inclusive Education*, ed il contesto è caratterizzato primariamente dall'età dei soggetti, dai bambini molto piccoli dei nidi e delle scuole dell'infanzia agli allievi della scuola primaria, ai preadolescenti della scuola secondaria di primo grado, agli adolescenti delle scuole superiori, ai giovani e agli adulti dei centri educativi occupazionali e delle comunità educative.

La complessità presenta implicazioni fortissime sia sul piano educativo sia su quello della ricerca: insegnanti e ricercatori non possono studiare semplicemente la pratica educativa più efficace, ma devono specificare esplicitamente per quale o per quali allievi e in quali contesti e situazioni d'uso quella pratica può risultare efficace.

## 2. Per un modello pedagogico di *Inclusive education research*

La ricerca in Pedagogia Speciale si snoda in una lunga storia, con l'impiego di diverse metodologie. A partire da Itard, con Victor il ragazzo selvaggio di Aveyron, nel 19° secolo, si è espansa una tradizione di ricerca, sviluppo, sperimentazione e verifica con l'utilizzo di metodi di ricerca derivati, inizialmente dalla medicina, poi integrando metodi provenienti dalla sociologia, dall'antropologia, dalla psicologia. Pur nella validità e nell'imprescindibilità delle proposte interdisciplinari, tutt'oggi si avverte la mancanza, nell'*Inclusive Education*, di un modello di ricerca e di intervento pedagogico, o a regia pedagogica, che orienti il senso formativo e costruttivo della persona e della comunità. Di qui la necessità di un'alleanza formativa alla ricerca tra scuola e università, tra insegnanti e ricercatori

Il riconoscimento del valore e delle difficoltà non deve avvenire in forme singolari, focalizzando l'attenzione unicamente sull'allievo disabile, ma incrementando la partecipazione (ovvero riducendo l'esclusione) degli studenti ai percorsi formativi di tutti, alle attività culturali e sociali comuni. Il team di ricerca in *Inclusive Education* ha perciò il compito di sperimentare la ristrutturazione delle reti culturali, delle politiche formative e delle pratiche educative inclusive.

Per vivere il proprio lavoro come professionisti riflessivi. Per non ridursi a meri esecutori o a semplici assistenti, per affrontare le complessità, le novità e le diversità escludenti, i professionisti della relazione d'aiuto insieme si trovano a costruire e ricostruire continuamente il senso del proprio agire per lo sviluppo del potenziale della persona con difficoltà. Perciò sono indispensabili atteggiamenti e competenze da ricercatore.

È necessario ripensare i modelli di ricerca, di formazione continua e di sviluppo professionale per gli insegnanti; i luoghi di incontro, di confronto, di scambio e di servizi. Documenti, testimonianze, narrazioni, biografie, identità, storie di pratiche professionali potranno collegarsi facendo emergere l'effettiva vita quotidiana delle realtà educative, la sistematicità e la significatività che assumono nelle proprie comunità educative.

Operando secondo modalità di laboratorio-ricerca si studieranno storie, vissuti e relazioni, buone pratiche e zone critiche, materiali su cui e con cui riprogettare nuovi schemi di azione, biografie professionali legate alle specificità personali come interrogazione sulla propria identità e come modo di ri-costruirsi e di formarsi. Il laboratorio-ricerca, quindi, come capacità di esprimere formazione, ricerca-sviluppo, coordinamento operativo e sperimentale, documentazione e servizi. Il laboratorio-ricerca come possibilità di evidenziare le identità, le antropologie, le storie e le culture, le memorie e i linguaggi.

L'autoanalisi dei processi e delle pratiche educative e didattiche in atto nella scuola, attraverso la narrazione dei casi-storia, offre l'opportunità di uscire dai contesti di specifica operatività quotidiana (di chi agisce la propria professionalità mentre cambia il corso delle cose) e di entrare nel contesto di riflessività (di chi pensa la propria prospettiva mentre interpreta il corso delle cose), delineando la figura di un docente ricercatore che alimenta la sua professionalità coniugando esperienze e riflessioni, interrogandosi rispetto al processo di insegnamento che si è compiuto e alla sua ricostruzione metacognitivo-riflessiva.

Approcci narrativi ed ecosistemici in una visione etno-antropologica funzionale alla ricerca-azione guidano l'orientamento nella scelta dei metodi e delle tecniche a cui si fa riferimento nei processi di formazione e di ricerca. Essi appaiono adeguati, partendo dal racconto e dalla narrazione di casi, a seguire situazioni educative che si sono svolte nel tempo, a evidenziare le interconnessioni tra quante più variabili possibili sia per riconoscere l'unicità della persona e dei processi ad essa afferenti, per ricostruirne la trama, i vissuti e i significati educativi, per scoprirne i potenziali di sviluppo e per promuovere in essi il senso della persona con disabilità.

### 3. Le linee di ricerca-forma-azione nella didattica inclusiva

La ricerca didattica nell'*Inclusive Education* si coagula attorno ad alcuni nodi fondamentali.

La prima linea di ricerca-forma-azione riguarda *le domande di inclusione da parte degli studenti e delle famiglie e le relative risposte educative*. Ogni domanda proveniente dall'allievo o dalla famiglia per la scuola è un problema; la scuola è tenuta a trovare (ricercare e sperimentare) adeguate risposte, in particolar modo se le richieste riguardano l'esistenza stessa della persona. Le risposte della scuola sono pertinenti? Hanno senso e significato per il soggetto in difficoltà? Sono valide e generalizzabili? Sono appropriate dal punto di vista comunicativo? Consentono agli studenti

di partecipare a pieno titolo, in modo autonomo e responsabile, al confronto e al dibattito, alle scelte e alle decisioni che riguardano la loro formazione e la pianificazione del loro futuro?

La didattica inclusiva garantisce gli studenti affinché abbiano voce nelle decisioni che li riguardano:

- nella valutazione, anche con strategie di co-valutazione, nella scelta dei metodi e degli strumenti tali da permettere loro di manifestare le loro conoscenze (ciò che sanno e che hanno compreso), abilità (ciò che sanno fare) e competenze (ciò che sanno e che saprebbero risolvere in situazioni reali con ciò che sanno e che sanno fare); gli studenti partecipano alla definizione dei criteri di valutazione (sono oggetto di ricerca le modalità di negoziazione, di mediazione e di comprensione) e sono assistiti in merito alle decisioni che ogni valutazione comporta;
- nel farsi del percorso di apprendimento, in cui devono poter esprimere se stessi integrando i saperi esperienziali, non formali e informali, con quelli scolastici;
- nella progettazione e nella pianificazione dei percorsi, che devono tener conto dei fattori personali, in particolare per quanto riguarda tempi e ritmi di apprendimento;
- nella personalizzazione (e non sempre e soltanto nell'individualizzazione, nel contempo esclusiva ed escludente) dei percorsi, che si traduce nel supporto al superamento delle difficoltà di apprendimento, con modalità non stigmatizzanti o separate dai percorsi dei coetanei;
- nelle coerenze tra curriculum scolastico e significatività esistenziale degli apprendimenti; con gli insegnanti, anche gli studenti devono riconoscere la pertinenza, la significatività e la validità dei risultati di apprendimento.

La seconda linea di ricerca-forma-azione riguarda la *partecipazione attiva e responsabile* degli allievi alla vita della classe e della comunità scolastica. In quest'ambito la ricerca didattica deve indagare le modalità e le tipicità dell'*affiliation*, del sentirsi parte della propria classe e della scuola, nonché il contributo personale che ogni allievo dà per la crescita collettiva.

La didattica inclusiva assicura la consultazione degli allievi per ogni supporto suppletivo necessario alla loro formazione. In questa linea si potrà sottoporre ad indagine:

- il senso di appartenenza alla scuola;
- il senso di sicurezza nell'ambiente scolastico (e di fenomeni di bullismo);
- l'opportunità di collaborare e di studiare insieme, con gruppi di coetanei per sviluppare le abilità sociali e le competenze comunicative;
- la trasparenza, il riconoscimento e la valorizzazione dei risultati ottenuti;
- la partecipazione a pieno titolo alle attività extracurricolari ed esterne alla scuola;
- la capacità di operare in autonomia e di assumersi la responsabilità circa il proprio apprendimento;
- la capacità di svolgere un ruolo attivo e intraprendente, di darsi obiettivi elevati e di mantenere alte le aspettative;
- la capacità di riconoscere il proprio ruolo nei confronti degli altri e di sentirsi responsabile degli altri.

La terza linea di ricerca-forma-azione è specificatamente interessata alla *professionalità docente*. Il dibattito italiano in merito alle competenze, le capacità e le abilità che un insegnante, indipendentemente dall'essere docente di sostegno o meno, dovrebbe possedere per garantire un apprendimento efficace per tutti gli allievi, compresi coloro che si trovano in situazioni di difficoltà, si è particolarmente sviluppato nell'ultimo decennio con la formazione universitaria degli insegnanti (Canevaro, 2002; Gelati 2004; Ianes, 2009; Tessaro, 2011). «I docenti dovrebbero vedere la di-

versità come una forza e uno stimolo per il proprio apprendimento. Durante la formazione iniziale e in servizio, i docenti devono fare esperienze che sviluppano valori e atteggiamenti positivi e che incoraggino alla ricerca, alla riflessione e alla sperimentazione di soluzioni innovative per nuove sfide» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, 14).

La didattica inclusiva richiede specifiche competenze deontologiche, metodologiche, relazionali, tecnologiche, progettuali e valutative. Le piste di indagine pertanto si svilupperanno a largo spettro su:

- assunzione di responsabilità nei confronti di tutti gli allievi: con capacità di ascolto e comprensione delle esigenze fondamentali comuni (sicurezza, appartenenza, serenità, raggiungimento di risultati);
- valutazioni differenziate e disponibilità ad accogliere ed accettare risultati diversi, e nel contempo mantenere alte le aspettative per tutti gli allievi;
- capacità di diagnosticare il bisogno educativo speciale o specifico, il disagio e le difficoltà di apprendimento: organizzare i supporti insieme all'allievo senza potenziale limitazioni;
- conoscenze utilizzo delle risorse tecnologiche disponibili, anche per connettere il lavoro scolastico dell'allievo con le attività di apprendimento oltre la scuola;
- apertura all'innovazione, spirito d'iniziativa e di intrapresa formativa, per migliorare il proprio sviluppo personale e professionale;
- collaborazione, supporto e stimolo nei confronti dei colleghi per la riflessione sulle pratiche di insegnamento, per la costruzione di reti cognitive e relazionali;
- comunicazione efficace con gli allievi, i genitori, gli operatori sociosanitari e tutte le professionalità d'aiuto coinvolte nell'*Inclusive Education*.

La quarta linea di ricerca-forma-azione focalizza l'attenzione sulle *competenze didattiche efficaci*. Sono le competenze utili ad accogliere e valorizzare le diversità degli allievi, ponendole in relazione, organizzandole in reti di sviluppo formativo. Sia in situazione di formazione iniziale che in servizio gli insegnanti devono poter sperimentare metodi didattici, valutativi e progettuali flessibili e sistemici, tali da comprendere le problematiche individuali e le specifiche esigenze e necessità di ogni allievo.

In questa linea di ricerca i focus di indagine riguardano:

- la valutazione degli studenti con metodologie nuove: accanto alle usuali modalità valutative, prevalentemente cognitive, il valore dell'appreso sarà esaminato mediante analisi delle competenze acquisite, con studi di caso e auto-caso, con eventi critici proposti dagli allievi, con compiti autentici connessi a problemi reali, con compiti esperti che evidenziano la capacità di utilizzare l'appreso in situazioni nuove;
- la valutazione degli studenti con metodologie coinvolgenti: l'utilizzo di strategie di co-valutazione con cui gli studenti condividono la progettazione degli indicatori e dei criteri di valutazione, assumendosi la responsabilità dell'autovalutazione dei risultati di apprendimento;
- la personalizzazione delle tecniche didattiche, pianificando insieme agli allievi i percorsi e le attività secondo criteri di accessibilità, pertinenza, coerenza all'esistenza di ciascuno di essi;
- la pluralità delle opportunità di apprendimento e gli allievi possono scegliere: la scelta è il presupposto all'autonomia, la decisione è il fondamento della responsabilità;
- la varietà dei metodi didattici, delle tecniche degli strumenti, tali da creare gruppi di apprendimento diversi e flessibili;
- la progettazione del piano degli studi e la pianificazione di percorsi per competenze coerenti con i traguardi previsti, pertinenti alle capacità di tutti e di ciascuno; il lavoro in team con i colleghi, come rete di supporto didattico agli allievi e rete di sviluppo professionale tra docenti.

La quinta linea di ricerca-forma-azione riguarda le *competenze organizzative e dirigenziali*; lo scopo è di valorizzare le diversità a tutto tondo: le diversità degli studenti ed anche quelle degli insegnanti. Una leadership efficace stimola la collegialità e il sostegno all'innovazione, custodisce i valori dell'inclusione con l'etica dell'accoglienza delle diversità e dell'integrazione delle differenze. Tra le molteplici problematiche connesse alle competenze dirigenziali (Miles, 1981; Castoldi, 1995) la ricerca per l'*Inclusive Education* ne esamina alcune specifiche:

- conflitto di obiettivi e/o riduzione degli obiettivi primari;
- individualismo docente e scarsa espressività collegiale;
- mancanza di solidarietà nelle relazioni tra le persone;
- disattenzione ai learning outcomes e criteri di successo di facciata;
- categorizzazione di insegnanti e allievi;
- piani di sviluppo orientati alla sola competizione;
- tendenza all'adempimento burocratico e ritualizzazione dei controlli;
- scarsa propensione alla lettura dei bisogni individuali;
- resistenza all'innovazione e debole capacità di cambiamento;
- razionalizzazione conservativa dell'innovazione;
- incapacità valutativa e di ri-orientamento dei processi innovativi;
- assenza o eccesso di controlli funzionali;
- protezione della propria organizzazione, a prescindere;
- debole potere decisionale dei genitori, delle comunità territoriali, dei servizi di sostegno intersettoriali e specialisti
- proliferazione o mancanza di opportunità extrascolastiche e difficoltà a gestire l'extrascuola.

In questa linea di ricerca-forma-azione si esaminano anche i raccordi tra scuola e i servizi territoriali, le strutture sociali e sanitarie di supporto, le agenzie formative esterne.

#### 4. Un appello

Nell'*Inclusive Education* sono fondamentali le metodologie qualitative idiografiche, gli approcci fenomenologici, gli studi clinici, ma è altrettanto urgente integrare quei metodi con disegni di ricerca basati sui gruppi equivalenti, ed anche con quelli centrati sulla randomizzazione e sulla stratificazione: solo con interventi sperimentali controllati è possibile di avviare un percorso di definizione di standard per le pratiche *evidence-based*, su cui fondare decisioni e orientamenti di politiche educative-sociali per gli allievi in difficoltà.

#### Bibliografia

- Bocci, F. (2012), La ricerca nella prospettiva della Pedagogia speciale, in d'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di) (2012).
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 195-207.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro, A. (2002). Insegnanti specializzati per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1 (2), 121-126.
- Castoldi, M. (2005), *Portfolio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2004). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni della pratica*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di) (2012), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia*

- speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli: Liguori.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni – Raccomandazioni Didattiche*. Odense, Danimarca: Agenzia europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Ianes, D. (2009). Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e bisogni educativi speciali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), 416-504.
- OCSE (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages*. Paris: OCDE.
- Odom, S.L. et alii (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, 71 (2), 137-148.
- Stanovich, P., Jordan A. (2000). Effective teaching as effective intervention. *Learning Disabilities: A Multi-disciplinary Journal*, 10 (4), 235-238.
- Stanovich, P., Jordan A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: some food for thought. *Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Tessaro, F. (a cura di) (2011). *Ricerca didattica e counseling formativo*. Lecce - Iseo (BS): Pensa MultiMedia.

