

Siped

La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte

a cura di
Massimiliano Fiorucci
Elena Zizioli

Sessioni parallele



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Massimiliano Fiorucci

10

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi del Salento
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Università Alma Mater di Bologna
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Collana soggetta a peer review

La formazione degli insegnanti:
problemi, prospettive e proposte
per una scuola di qualità
e aperta a tutti e tutte

a cura di
Massimiliano Fiorucci
Elena Zizioli

Sessioni parallele



ISBN volume 978-88-6760-944-4
ISSN collana 2611-1322



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Il docente inclusivo nella scuola 2030: qualità e *well-being* dell'azione didattica

Daniela Gulisano

Docente a contratto - Università di Catania
daniela.gulisano@unict.it

“Vivere il concetto di inclusione
come asse portante del proprio agire educativo
significa avere consapevolezza che i ragazzi a scuola,
e in classe, rappresentano il nostro più grande interesse”
(d'Alonzo, 2015)

1. La formazione del docente inclusivo nella scuola 2030: una nuova opportunità

In tutti questi anni di esperienze formative, di studi, di successi e insuccessi, abbiamo capito che la prospettiva inclusiva è la strada “maestra” per la nostra scuola e per le nostre istituzioni formative (d'Alonzo, Bocci, 2015). D'altro canto, è in atto in tutte le società avanzate, grazie anche all'azione di organismi internazionali, un processo di analisi continua della scuola e degli studi intorno alla *formazione del docente inclusivo e della sua azione didattica*, volta a promuovere *un'educazione di qualità, equa ed inclusiva per tutti e per ciascuno*.

A tal proposito, i *diritti delle persone con disabilità* e il dovere di non lasciare nessuno indietro sono evidenziati anche dal *quarto obiettivo* dell'*Agenda per lo sviluppo sostenibile 2030*, sottoscritta da 193 Paesi membri dell'ONU nel 2015, che mira, in particolare, a “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti e [...] costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per una scuola di tutti e di ciascuno” (www.unirc.org).

Lungo questa prospettiva, in Italia il progetto *Scuola 2030* nasce all'interno del protocollo d'intesa tra MIUR-ASviS finalizzato a “favorire la diffusione della cultura della sostenibilità” nelle scuole affinché anch'esse diventino portatrici di quest'istanza e, in stretto contatto con il territorio, agiscano attivamente per la valorizzazione della diversità e dell'inclusione (Agenda 2030, target 4.7).

L'inclusione, quindi, muove dal riconoscimento delle differenze tra gli alunni. Lo sviluppo di approcci inclusivi all'insegnamento e all'apprendimento si costruisce a partire da tali differenze e le rispetta e valorizza. Ciò può comportare mutamenti profondi nella gestione della classe, delle relazioni tra i docenti, degli spazi ricreativi e nelle didattiche.



Fig. 1 – Target previsti dall’Obiettivo 4, Agenda 2030

Come afferma Spadafora (2021, p. 159), la scuola di tutti e di ciascuno, “la scuola che non mette da parte nessuno e che rappresenta la prospettiva di una nuova scuola democratica è una scuola che deve essere ancora progettata e definita nella sua complessità all’interno del *paradigma della eterogeneità*”. Detto ciò, la relazione fondamentale è tra eterogeneità e inclusione. La classe è inclusiva solo se le potenzialità di ogni soggetto in formazione, che è unico e irripetibile, possono essere potenziate pienamente e “il vero problema è come questo può realizzarsi *didatticamente*”.

Al centro di questo percorso non può non esserci, quindi, il ruolo della *formazione dei docenti* (Mulè, De Luca, 2021) che da una parte deve mirare allo sviluppo di competenze specifiche abilitanti e dall’altro all’applicazione pratica di queste competenze in chiave inclusiva che puntino alla progettazione di attività didattiche innovative ed inclusive allo stesso tempo, favorendo i processi di inclusione e di apprendimento in un contesto relazionale significativo.

A fronte di tali questioni urgenti, è stato sviluppato (ed è bene riprendere) il *Profilo dei docenti inclusivi*, uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l’inclusione* realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* (2014), i cui valori principali, ciascuno pertinente a specifiche aree di attinenza sono (Capperucci, Franceschini 2019):

1. Valorizzare la diversità dell’alunno;
2. Sostenere gli alunni
3. Lavorare con gli altri;
4. Sviluppo e aggiornamento professionale

Lungo questa direzione, il *docente inclusivo* è un *professionista attivo e riflessivo* che cura la propria crescita formativa orientata all'utilizzo di pratiche didattiche in un contesto scuola in grado di incentivare apprendimenti cooperativi, laboratoriali, metacognitivi, funzionali a rispondere alle esigenze di tutti e di ciascuno (Gulisano, 2021).

Ora sappiamo che una buona integrazione è un primo passo nella direzione di una Scuola inclusiva, [...] che individualizzare bene apre le strade a forme più generalizzate di Didattica Inclusiva, rivolte a tutti gli alunni, [...] Inclusion non è un sinonimo più moderno di Integrazione [...]. E sappiamo anche che ci avvicineremo ancora di più a una Scuola inclusiva se progetteremo spazi, tempi, materiali e didattica già fin dall'inizio in forme plurali, diverse e multiple, fruibili e adatte alle varie differenze (Canevaro, Ianes, 2022, p. 17).

Detto ciò, portare più *competenza metodologica* a tutti i docenti dovrebbe far diventare più inclusiva la didattica normale, diffondendo nella "prossimità", come direbbe Canevaro (2013), le funzioni di sostegno e di facilitazione agli apprendimenti e alla partecipazione sociale

In questa prospettiva, *l'azione didattica* non si limita ad un processo di "montaggio delle lezioni didattiche" (Perini, Puricelli, 2013, p. 157) in senso lineare, sequenziale, ma rappresenta un costrutto dal carattere pedagogico e formativo, che si fonda su un contesto situato e richiede al docente di passare da un baricentro professionale programmato e realizzato individualmente nell'isolamento dell'aula, ad un'azione ben distribuita tra docente e studente attraverso la classe intesa come laboratorio, la quale diventa simultaneamente coesa, accogliente, in grado di esprimere inclusione per tutti gli studenti.

2. Funzionamenti e Well-Being (Benessere) inclusivo dell'azione didattica

La *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF) ha insegnato a leggere la disabilità non solo in riferimento a funzioni e a strutture corporee, ma anche ad attività, partecipazione e *funzionamenti* che devono correlarsi a fattori contestuali (ambientali e personali) e sociali.

A tal fine, il concetto di *funzionamento*, secondo la prospettiva del *Capability Approach* (Sen, Nussbaum, 1993) riguarda ciò che "una persona può desiderare, in quanto gli dà valore, di fare, di essere. [...] questi funzionamenti cui viene riconosciuto un 'valore' vanno dai più elementari come l'essere nutrito a sufficienza ad attività e condizioni molto complesse come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità ed avere rispetto di sé".

I funzionamenti "ci dicono che cosa una persona sta facendo. La capacità di funzionare riflette che cosa una persona sa fare", quindi, non sono soltanto azioni che le persone compiono, ma anche stati della persona: "attività (come mangiare,

leggere o vedere) o stati di esistenza o di essere, ad esempio essere ben nutriti, non vergognarsi della povertà dei propri abiti” (Sen, 1992, p. 133).

In tal senso, sono più direttamente correlati alle condizioni di vita e di *well-being*, in quanto composti da stati di essere e fare (Gulisano, 2019).

Lungo questa direzione, il benessere (soprattutto nelle persone con disabilità) rappresenta dunque una costruzione variabile fatta di tappe intermedie e di modificazioni in una costante tensione al cambiamento e al riadattamento esistenziale, che occorre perseguire fin dalla scuola sviluppando al massimo grado le capacità interne combinate con le abilità personali.

Detto ciò, è opportuno riprendere, il Documento *Life Skills Education in School* pubblicato dall’OMS nel 1993 dove si riportano le *abilità personali e relazionali* che servono a *tutti* i giovani per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana, “competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità” (OMS, 1993).

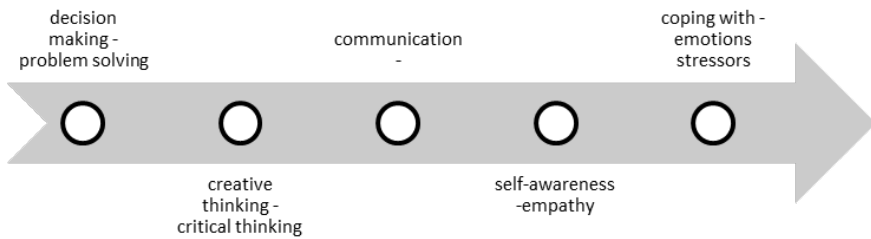


Fig. 2 - Adattato e rielaborato da *Life Skills Education in School* (OMS, 1993)

Ciò è importante, in quanto alla scuola è affidata l’acquisizione delle *life skills* sopra indicate per prevenire/migliorare il *well-being* (benessere) di “tutti e di ciascuno”, favorendo il coinvolgimento del gruppo-classe attraverso *strategie didattiche inclusive, attive, cooperative, laboratoriali*.

Occorre allora pensare, come direbbe Laneve (2017, p. 136) al “luogo” dell’insegnamento, a ogni *setting* come allo spazio, certo dell’*azione didattica*, “ma anche della libertà metodologica, non schiacciata dalla restrizione abitudinaria, dalla competenza operativa aperta, non timorosa del confronto delle proposte, ma anche della inventiva fondata oltre che cercata individualmente”.

Pertanto, lo slancio della didattica verso una dimensione inclusiva passa anche e “soprattutto” attraverso un affinamento delle procedure didattiche, le quali devono promuovere il ruolo attivo di ogni studente, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi che rendano lo studente protagonista e co-costruttore del suo sapere attraverso il procedere per compiti di realtà, problemi da risolvere, strategie da trovare e scelte da motivare.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Capperucci D., Franceschini G. (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Milano: Guerini.
- Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (2022). *Agenda 2030*. Estratto da: <https://unric.org/it/agenda-2030/>. Ultima consultazione, 19/04/2022.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da: <https://www.european-agency.org>. Ultima consultazione, 29/03/2022.
- Gulisano D. (2021). L'azione didattica inclusiva del docente: verso una scuola post Covid-19 equa e sostenibile. *Formazione e Insegnamento*, XIX, 2, 237-245.
- Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacità-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Laneve C. (2017). *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: Scholé.
- Mulè P., De Luca C. (eds.). (2021). *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- OMS. (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in School*. Estratto da: <https://www.dors.it/documentazione/testo/201703/1993%20OMS%20lifeskill%20CHEDA.pdf>. Ultima consultazione, 19/04/2022.
- Sen A. K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum, A.K. Sen (eds.), *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Spadafora G. (2021). Ripensare epistemologicamente la professionalità dell'insegnante per fronteggiare la sfida della Pandemia. In P. Mulè, C. De Luca (eds.), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa MultiMedia.