



EDUCRAZIA

RIVISTA di RIFLESSIONI
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

Il docente inclusivo europeo. Le nuove prospettive. *The European inclusive Teacher. New Perspectives.*

Volume 1

Numero 1

Anno V Gennaio/Giugno 2024

ISSN 2705-0351 (online)

Rivista Classe A

www.educrazia.com

info@educrazia.com





DIRETTORE / EDITOR IN CHIEF
Paolina MULE' – Università degli Studi di Catania

CONDIRETTORE / CO-EDITOR
Giuseppe SPADAFORA – Università della Calabria
Claudio DE LUCA – Università degli Studi della Basilicata

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Larry A. HICKMAN (Southern Illinois University – Carbondale)
Leonard J. WAKS (Hangzhou Normal University At Hangzhou Normal University And Temple University)
Guillermo Nelson GUZMÁN ROBLEDO (Uaz Universidad Autónoma De Zacatecas)
Ely KRAMER (University of Wroclaw – Polonia)
Ilona BLOCIAN (University of Wroclaw – Polonia)
Randall AUXIER (Southern Illinois University – Carbondale)
Cristina DE LA ROSA CUBO (Universidad de Valladolid)
Mari Carmen VFERNÁNDEZ TIJERO (Fac. de Educación de Palencia -Universidad de Valladolid)
Irina Vladimirovna DERGACHEVA (Moscow State Art and Cultural University)
Mahmudova SVETLANA (Moscow State University of Psychology And Education)

Mario CASTOLDI (Università di Torino) - **Pietro LUCISANO** (Sapienza Università di Roma) - **Achille NOTTI** (Università degli Studi di Salerno) - **Gaetano DOMENICI** (Università Unicamillus) - **Giovanni MORETTI** (Università Roma 3) - **Fiorino TESSARO** (Università Ca' Foscari Venezia) - **Piergiuseppe ELLERANNI** (Università del Salento) - **Antonio ARGENTINO** (Università della Calabria) - **Rosanna TAMMARO** (Università degli Studi di Salerno) - **Antonio MARZANO** (Università degli Studi di Salerno) - **Simonetta COSTANZO** (Università della Calabria) - **Domenico TAFURI** (Università Parthenope) - **Alessio ANNINO** (Università degli Studi di Catania) - **Marika CALENDIA** (Università degli Studi della Basilicata) - **Alessio FABIANO** (Università degli Studi della Basilicata) - **Daniela GULISANO** (Università degli Studi di Catania) - **Valentina PERCIAVALLE** (Università degli Studi di Catania) - **Vincenzo NUNZIO SCALCIONE** (Università degli Studi della Basilicata) - **Alba Maria GÓMEZ SÁNCHEZ** (Università Isabel I Spagna)

COORDINATORE EDITORIALE / EDITORIAL MANAGER
Alessio FABIANO - Università degli Studi della Basilicata

COMITATO EDITORIALE / EDITORIAL MANAGEMENT
Mauro Fortunato MAGNELLI - **Daniela GULISANO** - **Feliciano MOSTARDI** - **Maria SAMMARRO**
Valentina PERCIAVALLE - **Antonella TIANO** - **Marika CALENDIA** - **Corrado MUSCARÀ**
Andrea CIROLIA - **Carolina LEVA**

EduCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Rivista di Classe A

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training

AeT ASSOCIAZIONE
EDUCATION
& TRAINING
Formazione e Cittadinanza Digitale

(Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

www.educrazia.com - info@educrazia.com

ISSN 2705-0351 (online)

Sommario

Introduzione / Introduction

(Paolina Mulè) **pag. 4**

L'Aggettività professionale del docente inclusivo secondo il Capability Approach / The Professional Agency of the Inclusive Teacher According to the Capability Approach Some experiences *(Daniela Gulisano)* **pag. 9**

L'inclusione scolastica nella prospettiva europea: riflessioni sulla formazione dei docenti / School inclusion in a European perspective: reflections on teacher training *(Ilaria D'Angelo, Tommaso Santilli, Lucia Borsini, Noemi Del Bianco, Catia Giacconi)* **pag. 18**

Percorsi di Istruzione e Formazione Professionale in Materia di Comunicazione Aumentativa Alternativa per Insegnanti di Sostegno e Studenti / Vocational Education and Training Pathways on Augmentative and Alternative Communication for Support Teachers and Students *(Francesco Tafuri, Lucia Valentino, Francesca Latino)* **pag. 31**

Riprogettare l'insegnamento: le nuove prospettive del docente inclusivo europeo / Redesigning teaching: new perspectives for the European inclusive teacher *(Simona Iannaccone, Clorinda Sorrentino, Angelina Vivona)* **pag. 41**

Professionalità docente e laboratori didattici per la promozione dell'inclusione scolastica come processo di ricerca continuo e mai definito / Teaching professionalism and didactic workshops for the promotion of school inclusion as a continuous and never defined research process *(Corrado Muscarà)* **pag. 51**

La formazione del docente nella scuola inclusiva / Teacher training in inclusive schools *(Concetta Ferrantino)* **pag. 62**

Educare senza etichette nell'ottica di una progettazione inclusiva / Educate without labels with a view to inclusive design *(Maria Tiso & Concetta Ferrantino)* **pag. 70**

L'evoluzione della pedagogia per intercettare il giovane cittadino europeo digitalizzato / The Evolution of Pedagogy to Intercept the Young Digitalized European Citizen *(Antonio Ascione & Nicola Tenerelli)* **pag. 77**

Includere chi, includere come / Include who, Include how *(Maria Tiso)* **pag. 87**

Tecnologie educative e scuola inclusiva / Educational technologies and inclusive school *(Alessia Notti)* **pag. 95**

La formazione del docente inclusivo. Uno studio di caso "Classico" nella provincia Etnea / Inclusive Teacher Training. A "Classic" Case Study in the Etna Province *(Carola Siciliano)* **pag. 101**

L'inclusione scolastica degli studenti rifugiati ucraini: normative, sfide e strategie didattiche / School inclusion of Ukrainian refugee students: regulations, challenges and teaching strategies *(Antonella Tigani)* **pag. 110**

Introduzione

di **Paolina Mulè**¹

Università degli Studi di Catania

Dall'inizio del nuovo millennio numerosi sono stati i mutamenti che hanno interessato i contesti di vita in cui si svolge l'*attività professionale inclusiva del docente* (Mulè, 2024; Aiello; Giaconi 2024; Ianes, 2022; Isidori, 2019; Gulisano, 2023). Basti pensare all'iper complessità della società odierna, alla globalizzazione del mercato del lavoro, all'incremento dello sviluppo tecnologico, informatico e *social*, che hanno fatto sì che la società contemporanea fosse definita non solo come "società della conoscenza", ma anche (e soprattutto) della "competenza".

L'insegnamento, si è detto, è una professione in forte evoluzione e molte sono le aree di competenza del docente inclusivo «che deve guidare le attività di apprendimento, ma svolgere anche funzione di consulenza/orientamento a favore degli studenti, essere un mediatore culturale, fare da tramite tra scuola e comunità sociale, collaborare alla gestione della classe e dell'istituzione» (Meireu, 2013, p. 66). Oltre a ciò, preparare docenti di qualità, in grado di rispondere alle diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, è l'iniziativa che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive nell'ottica di una *scuola per tutti e per ciascuno*, una scuola in grado di porre l'inclusione e il successo formativo al centro della propria progettualità. Lungo questa direzione già l'OECD (www.oecd.org) aveva ribadito l'importanza di costruire le "giuste" competenze inclusive per trasformarle in lavori migliori e vite migliori, così come aveva fatto la Commissione Europea nella *Strategia Europa 2020* e poi nell'*Agenda 2030* (www.unirc.org), «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».

L'acquisizione di un'adeguata *professionalità docente* è un'operazione complessa nella quale si integrano aspetti formali e informali, in cui è necessario coordinare elementi anche problematici, con spirito di ricerca, riflessività, consapevolezza metodologica e competenze fondamentali derivanti dalla formazione iniziale dei docenti, che permette loro di imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente, trovando concrete soluzioni alle difficoltà incontrate in classe. Per realizzare ciò, come magistralmente afferma Mulè, è necessario che il docente oltre ad essere un esperto conoscitore dei propri ambiti disciplinari, il conoscitore delle scienze dell'educazione secondo una prospettiva pedagogica, psicologica, didattica, giuridica, debba essere un «esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del soggetto educandus ma anche un conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in conoscenze, abilità e competenze».

Ne consegue la necessità di un'attenzione alla formazione iniziale ed in servizio del docente teso a sviluppare ed elevare la sua professionalità, che deve essere intesa non più come un dovere, ma come un diritto di crescita personale e professionale.

A tal fine, a fronte di suddette 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*, i cui valori principali,

1) Ordinario di Didattica generale e pedagogia speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania.

ciascuno pertinente a specifiche aree di attinenza sono:

- *Valorizzare le diversità degli alunni*, significa considerare le differenze come una risorsa e una ricchezza. Riguarda l'area della competenza relativa alle opinioni personali sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento;
- *Sostenere gli alunni*, significa imporsi alte aspettative relative allo sviluppo e agli esiti di apprendimento degli studenti. Le aree di competenza riguardano la promozione dell'apprendimento di tutti e l'uso di approcci didattici efficaci;
- *Lavorare con gli altri*, significa collaborare con le persone coinvolte nel processo di inclusione, tra cui i genitori, le famiglie e gli altri docenti;
- *Sviluppo e aggiornamento professionale*, significa che ogni docente ha la responsabilità di riflettere costantemente sul proprio operato.

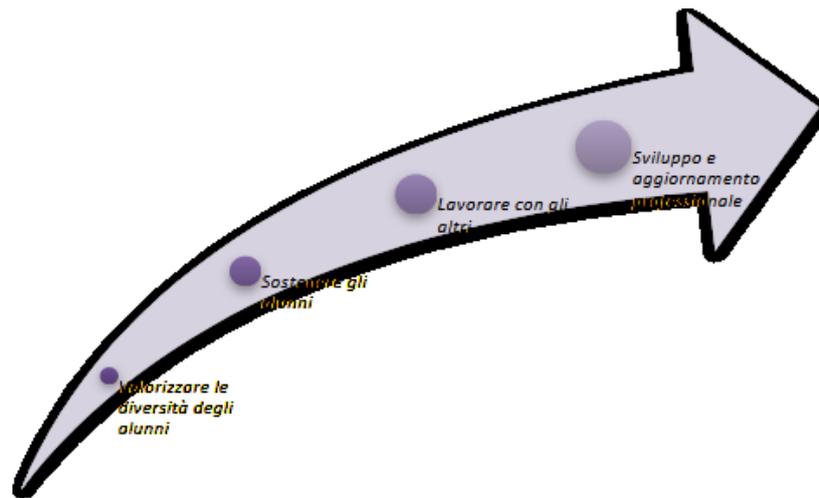


Tabella 1 – “Profilo dei docenti inclusivi” tratto da: Profilo dei docenti inclusivi, Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, 2012

Detto ciò, emerge con forza la necessità di un cambiamento paradigmatico, strutturale e pratico che apra alla prospettiva inclusiva e la faccia diventare di tutti e non solo di qualcuno, includendo in questa prospettiva di cambiamento anche e “soprattutto” la formazione dei docenti .

In questa prospettiva, il numero di Educrazia. *Rivista di riflessione pedagogiche e didattiche* dedica un approfondimento speciale agli aspetti epistemologici, metodologico-didattici e organizzativi del *Docente inclusivo europeo. Le nuove prospettive*.

A tal fine, lungo questa direzione si pone il contributo di Daniela Gulisano dal titolo *l’Agentività professionale del docente inclusivo secondo il Capability Approach*. Dal momento in cui i «docenti (inclusivi) sono stati riconosciuti come “persone chiave” del cambiamento sotto il profilo istituzionale e sociale, l’agentività è stata considerata tra le componenti fondamentali del profilo professionale del docente e tra gli obiettivi dei programmi di formazione professionale. Di fatto, la complessità della società odierna richiama la necessità e l’importanza di formare docenti in grado di *agire* in modo *critico, inclusivo e riflessivo* per essere in grado di “adattarsi” alla realtà e rispondere ai bisogni formativi degli studenti in modo equo ed efficace. Si profila così una figura di docente, chiamato a inventarsi e reinventarsi di fronte ai cambiamenti formativi e sociali pronto a sviluppare tanto la “competenza/capacitazione di agire”, intesa come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi a cui viene attribuito un determinato valore, quanto la “libertà di agire”, intesa come la principale risposta ai funzionamenti/condizionamenti provenienti dall’esterno. A tal fine, in questo contributo l’Autrice analizza alcuni elementi fondamentali che costituiscono la promozione dell’agentività dei docenti inclusivi secondo il *Capability Approach*» (infra, p. 9).

Segue il contributo di Ilaria D'Angelo, Tommaso Santilli, Lucia Borsini, Noemi Del Bianco e Catia Giacconi dal titolo *L'inclusione scolastica nella prospettiva europea: riflessioni sulla formazione dei docenti*. Il presente contributo vuole indagare «le percezioni dei/delle docenti della scuola pubblica italiana rispetto al loro ruolo all'interno di una comunità di apprendimento professionale inclusiva, una tra le competenze chiave definite dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva. Partendo da tale quadro di riferimento, i risultati emersi verranno letti alla luce delle sfide e opportunità legate alle pratiche inclusive proprie dei contesti scolastici, al fine di giungere all'ulteriore riflessione circa la formazione iniziale e continua per la realizzazione di un habitus professionale inclusivo » (infra, p. 18).

Il contributo di Francesco Tafuri, Lucia Valentino e Francesca Latino dal titolo *Percorsi di Istruzione e Formazione Professionale in Materia di Comunicazione Aumentativa Alternativa per Insegnanti di Sostegno e Studenti* analizza «il potenziale delle iniziative promosse a livello europeo per garantire l'accesso all'istruzione, alla cultura e alla società in generale per le persone con deficit comunicativi. Occorre fornire a questi ultimi gli strumenti necessari per “comprendere” anche quando si trovano in un paese diverso: perché non farlo “traducendo” le guide turistiche, le brochure dei musei o addirittura libri di testo scolastici in pittogrammi? Tutto ciò può avvenire grazie all'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), un potente strumento comunicativo utilizzato da chi ha problematiche a livello di comunicazione e da rendere “comprensibile” a studenti e docenti oggi più che mai, affinché si possano realizzare attività di inclusione sociale e scolastica grazie all'utilizzo dei software per la conversione di testi in pittogrammi, universalmente riconosciuti. Per rendere tutto ciò possibile e in un'ottica di promozione del multilinguismo, è necessario innanzitutto prevedere un maggior numero di iniziative formative a riguardo all'interno delle scuole e del programma Erasmus+ rivolte ai docenti di sostegno, affinché possano cooperare con i colleghi di lingue e, di conseguenza, far sì che avvengano scambi tra studenti di diverse nazioni per realizzare progetti realmente inclusivi» (infra, p. 31).

Il contributo di Simona Iannaccone, Clorinda Sorrentino e Angelina Vivona dal titolo *Riprogettare l'insegnamento: le nuove prospettive del docente inclusivo europeo* «vuole indagare se (e come) la dimensione educativa inclusiva degli insegnanti sia organizzata e progettata per rispondere alle esigenze di tutti gli alunni, anche con riferimento alle azioni programmatiche promosse dall'Agenda 2030 (ONU, 2015) che vede nell'asse educativo un vero e proprio catalizzatore di sviluppo capace di abbattere le disuguaglianze e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti. Senza dimenticare, poi, che la professione docente necessita, oggigiù che mai, di una condivisione, aperta a livello internazionale, circa il profilo professionale rintracciabile nelle competenze principali e prioritarie da possedere nella società della conoscenza sempre più globalizzata. Infatti, l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education, un'organizzazione indipendente sostenuta dall'Unione Europea e dai ministri dell'istruzione dei Paesi membri, tra i documenti del suo progetto sulla formazione dei docenti, ha dato un contributo molto importante tracciando quello che dovrebbe essere il “Profilo del docente inclusivo”, con l'obiettivo che tale modello potesse venir posto a fondamento di un'azione politica, in merito alla formazione degli insegnanti che potesse essere condivisa a livello europeo» (infra, p.41).

Segue il contributo di Corrado Muscarà dal titolo *Professionalità docente e laboratori didattici per la promozione dell'inclusione scolastica come processo di ricerca continuo e mai definito*, attraverso il quale per l'autore «l'inclusione scolastica è un processo complesso che coinvolge alunni e alunne, ma soprattutto insegnanti sempre più impegnati per raggiungere traguardi, mai certi e definitivi. L'inclusione, difatti, può essere considerata come un processo di ricerca che, in quanto tale, mira a “falsificare”, validare e proporre ipotesi di lavoro, idee, progetti didattici strutturati per rispondere alle continue e diversificate richieste di una società sempre in divenire, precaria e mai certa, caratterizzata dagli innumerevoli bisogni formativi e diversità delle persone. Ne consegue che l'inclusione

scolastica è quel processo che si sviluppa attraverso l'adozione e la sperimentazione continua di modelli teorici, di idee e pratiche didattiche pensate e costruite per promuovere e garantire la valorizzazione delle differenze, in appositi spazi che consentano di fare ricerca in situazione» (infra, p. 51). Lungo questa direzione, Concetta Ferrantino attraverso il contributo dal titolo *La formazione del docente nella scuola inclusiva* approfondisce «il tema della formazione del futuro docente della scuola dell'infanzia e primaria nei corsi di studio universitari, in quanto ritenuta fattore qualitativamente strategico per il successo formativo di una *scuola di tutti e ciascuno*. In particolare, in seguito ad un breve excursus sui principali fattori che possono portare a rendere una scuola realmente inclusiva, viene posta enfasi sulla dimensione dei differenti bisogni educativi e sulla necessità di un rinnovamento culturale» (infra, p. 62).

Maria Tiso e Concetta Ferrantino, attraverso il contributo dal titolo *Educare senza etichette nell'ottica di una progettazione inclusiva*, focalizzano l'attenzione «sull'Universal Design for Learning (UDL), un approccio pedagogico elaborato negli USA dal Center for Applied Special Technology (CAST, 2011). Tale modello pone al centro del proprio costrutto la volontà di promuovere un'educazione valida e funzionale per tutti, la grande sfida è il superamento del concetto di differenza finalizzata, come ancora accade, a un restringimento educativo, piuttosto che a una chance educativa. L'UDL, dal canto suo, riconosce i diversi stili di apprendimento e cognitivi e le differenti intelligenze come quella creativa ed emotiva, fondamentali per l'apprendimento. A partire da tali premesse, le riflessioni del contributo afferiscono alle attività proposte durante il laboratorio di Didattica Speciale del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Salerno, svolto nell'a.a. 2023/2024. L'obiettivo dell'attività è stato quello di far in modo che gli studenti, futuri docenti, potessero ragionare in ottica inclusiva stimolando l'interesse dei discenti e i diversi modi per attivarlo» (infra, p.70). Anche il contributo di Antonio Ascione e Nicola Tenerelli dal titolo *L'evoluzione della pedagogia per intercettare il giovane cittadino europeo digitalizzato* focalizza l'attenzione sulla modalità di «gestire una classe significa promuovere un clima di classe positivo, incoraggiare la partecipazione dei propri alunni alle attività di classe, favorire l'autonomia e la responsabilità: malgrado gli obbiettivi della scuola possano, in linea di massima, essere enumerati gli insegnanti già sanno che con la transizione digitale la scuola necessita di adottare metodologie più innovative per intercettare la modalità di comunicazione dei giovani e i loro bisogni. Per questo, agli insegnanti è richiesto di acquisire competenze digitali per facilitare l'apprendimento degli studenti e adeguare il proprio insegnamento ai cambiamenti in atto. La pandemia da Coronavirus ha messo in luce l'importanza di conoscere e saper utilizzare i dispositivi digitali per svolgere le proprie attività quotidiane, ma il processo di apprendimento dei docenti non è terminato poiché la prossima sfida sarà di comprendere la generazione dell'Intelligenza Artificiale» (infra, p. 77).

Maria Tiso nel suo contributo dal titolo *Includere chi, includere come* «avanza delle considerazioni in merito alle progettazioni educativo-didattiche realizzate dalle istituzioni scolastiche, con particolare riferimento alle metodologie di cui queste si avvalgono. Come approcciare agli studenti allofoni presenti nelle nostre classi? Attraverso una tessera multiculturale o interculturale? Dopo una breve riflessione sull'importanza dell'assetto metodologico da adottare nelle classi ad abilità differenziate, ci si sofferma su una di esse in particolare, la Unità Didattica Stratificata, che supera le logiche della facilitazione e della semplificazione, per accogliere le *singole differenze* di ognuno, trasformandole in valore aggiunto per l'intero gruppo classe» (infra, p. 87).

Lungo questa direzione, Alessia Notti nel suo contributo dal titolo *Tecnologie educative e scuola inclusiva* dichiara che «essere un docente inclusivo significa adottare un approccio educativo che mette al centro l'accoglienza e l'equità per tutti gli studenti. Esso è consapevole della diversità presente in classe e lavora attivamente per creare un ambiente di apprendimento dove ogni individuo si senta accettato, sostenuto e valorizzato. Formazione e sviluppo professionale sono fondamentali per garantire che gli insegnanti siano messi nelle condizioni di utilizzare proficuamente le nuove tecnologie

per l'insegnamento e adattare il loro bagaglio professionale ai cambiamenti del contesto sociale e a una popolazione studentesca sempre più diversificata. La tecnologia può anche essere introdotta in classe come un efficace supporto per una didattica più adatta ad una società profondamente mutata» (infra, p. 95).

Infine il contributo di Antonella Tigani dal titolo *L'inclusione scolastica degli studenti rifugiati ucraini: normative, sfide e strategie didattiche* analizza «l'inserimento nel sistema scolastico degli studenti ucraini arrivati in Europa a seguito del recente conflitto richiede un approccio didattico inclusivo supportato, in Italia, dalla normativa relativa all'inserimento degli studenti stranieri, in particolare quelli provenienti da contesti di emergenza. Gli studenti NAI (Nuovi Arrivati in Italia), presenti nel Paese da meno di due anni e con scarsa conoscenza della lingua, necessitano di un supporto che abbracci sei dimensioni chiave: normativa, linguistica, metodologico-didattica, emotivo-relazionale, interculturale e organizzativa. Il quadro normativo italiano, in particolare con il Decreto Legislativo 286/1998 e le Linee Guida del 2006 e aggiornamenti successivi, garantisce il diritto all'istruzione per tutti, indipendentemente dalla provenienza o dallo status legale. L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e l'adozione di strategie didattiche inclusive, come il cooperative learning e il peer tutoring, sono fondamentali per facilitare l'inserimento e l'inclusione scolastica» (infra, p.110).

BIBLIOGRAFIA

Aiello P., Giaconi C. (eds) (2024). **L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante.** Scholè: Brescia.

D'Alonso L., Giaconi C., Zurru A. (2023). **Didattica Speciale per l'inclusione: prospettive innovative.** Franco Angeli: Milano.

Gulisano D. (2023). **Quale profilo per il docente inclusivo? Alcune risultanze di un'indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania**, in «Annali on line della Didattica e della Formazione Docente», Vol 15, n. 25, pp. 273-290.

Gulisano D. (2022). **Scuola e Dis-Abilità: quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella scuola Post Pandemica?**, in «Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XX-1, pp. 258-268.

Ians D. (2022). **L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva.** Erickson: Trento.

Isidori M. V. (eds) (2019). **La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa.** Franco Angeli: Milano.

Meirieu P. (2013). **I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo.** Feltrinelli: Milano.

Mulè P. (2024). **Tra epistemologie e metodologie: il dirigente scolastico e l'insegnante specializzato ed inclusivo.** In Aiello P., Giaconi C. (eds). **L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante.** Scholè: Brescia.

Mulè P., Gulisano D. (2024). **L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi.** Studium: Roma.

Mulè P. (eds) (2021). **Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19.** Pensa Multimedia: Lecce.

OECD. (2024). **Future of Education and Skills 2030.** In <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>. Consultato il 24/10/2024.

ONU. (2024). **Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile**, in <https://unric.org/it/agenda-2030/>. Consultato il 24/10/2024.

L'Agentività professionale del docente inclusivo secondo il *Capability Approach*

The Professional Agency of the Inclusive Teacher According to the *Capability Approach*

di Daniela Gulisano²

Università degli Studi di Catania

Abstract

Dal momento in cui i docenti (inclusivi) sono stati riconosciuti come “persone chiave” del cambiamento sotto il profilo istituzionale e sociale, l'*agentività* è stata considerata tra le componenti fondamentali del profilo professionale del docente e tra gli obiettivi dei programmi di formazione professionale. Di fatto, la complessità della società odierna richiama la necessità e l'importanza di formare docenti in grado di *agire* in modo *critico*, *inclusivo* e *riflessivo* per essere in grado di “adattarsi” alla realtà e rispondere ai bisogni formativi degli studenti in modo equo ed efficace. Si profila così una figura di docente, chiamato a inventarsi e reinventarsi di fronte ai cambiamenti formativi e sociali pronto a sviluppare tanto la “competenza/capacitazione di agire”, intesa come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi a cui viene attribuito un determinato valore, quanto la “libertà di agire”, intesa come la principale risposta ai funzionamenti/condizionamenti provenienti dall'esterno. A tal fine, in questo contributo l'Autrice analizza alcuni elementi fondamentali che costituiscono la promozione dell'*agentività* dei docenti inclusivi secondo il *Capability Approach*.

Abstract

Since (inclusive) teachers have been recognized as “key people” of change from an institutional and social perspective, agency has been considered among the fundamental components of the professional profile of the teacher and among the objectives of professional training programs. In fact, the complexity of today's society calls for the need and importance of training teachers capable of acting in a critical, inclusive and reflective way in order to be able to “adapt” to reality and respond to the educational needs of students in a fair and effective way. Thus, a teacher figure emerges, called to invent and reinvent himself in the face of educational and social changes, ready to develop both the “competence/capacity to act”, understood as the ability to pursue and achieve the objectives to which a certain value is attributed, and the “freedom to act”, understood as the main response to the functionings/conditioning coming from outside. To this end, in this contribution the Author analyzes some fundamental elements that constitute the promotion of the agency of inclusive teachers according to the *Capability Approach*.

Parole chiave: Docenti, didattica, agency, capacitazioni, scuola

Keywords: Teachers, teaching, agency, capability, school

1. L'Agency del docente inclusivo nella prospettiva del *Capability Approach*

Dal momento in cui i docenti sono stati riconosciuti come “persone chiave” del cambiamento sotto il profilo istituzionale e sociale, l'*agentività* è stata considerata tra le componenti cardine del profilo professionale del docente e tra gli obiettivi dei programmi di formazione professionale.

Contemporaneamente a questa visione dell'*agency* è comparso un apparato di specifiche ricerche, in

2) Ricercatrice Senior (RTd-B) in Didattica Generale e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania

particolare negli studi relativi all'apprendimento professionale, che evidenzia indicatori di agentività per promuovere percorsi significativi per le persone e per facilitare i rapidi cambiamenti nella vita lavorativa in una prospettiva di *well-being* (benessere) e di apprendimento permanente (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013). Osservando i significati sin qui attribuiti in via preliminare all'agency, sembrerebbe pertinente la correlazione con alcune tematiche afferenti al *Capability Approach* (Sen, 1993; Nussbaum, 1997; Zamagni, 2019). Questo, da un lato, per considerare la prospettiva fondamentale di Sviluppo Umano (*Human Development*) come il fine dell'agire educativo e formativo (Ellerani, 2021).

L'utilizzo del costrutto di agency secondo la prospettiva del CA in ambienti educativi e formativi è piuttosto recente (Varpanen, 2019). Il costrutto di agency è importante nella prospettiva dello *sviluppo professionale dei docenti*, in primo luogo, per direzionare la formazione di futuri docenti agentivi, in grado di sviluppare negli studenti sia capacità di *lifelong learning* che sviluppo professionale continuo, piuttosto che preoccuparsi solamente di impartire funzionalmente il curriculum. In secondo luogo, poiché ogni istituzione educativa è contesto coinvolto nella creazione delle condizioni per l'esercizio delle capacità di apprendere in modo attivo e agentivo. In terzo luogo, poiché l'agency è un elemento importante per lo sviluppo professionale dell'insegnante, così come della sua identità individuale e sociale (Ellerani, 2021).

In tal senso è particolarmente significativo riprendere il programma per lo *Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP)* del 1990, al cui interno viene pubblicato il primo *Rapporto sullo Sviluppo Umano* che introduceva l'ISU (Indice dello Sviluppo Umano). Secondo l'Indice «lo sviluppo di una Nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al reddito nazionale, com'era consuetudine fare nel passato, ma anche tenendo conto di altre variabili correlate alla qualità sociale dell'esistenza individuale, come l'aspettativa di vita ed il tasso di alfabetizzazione di *tutte le persone*» (www.hdr.undp.org).

Nell'ambito di tale *Programma*, lo *Human Development Approach* è presentato contemporaneamente, sia come un nuovo metodo di interpretazione e di valutazione della condizione umana, in grado di guardare al modo in cui vivono le persone e alle opportunità che esse hanno a disposizione, sia come un traguardo del processo di sviluppo complessivo. In particolare, nel *Primo Rapporto Onu* si legge: «lo *Human Development* è un processo di ampliamento delle scelte delle persone, un processo di continua eliminazione dei vincoli che impediscono loro di agire liberamente e di operare per realizzare stili di vita che rispecchiano la loro natura e i loro valori profondi» (ONU, 2010).

In sintesi, il tema dello sviluppo umano, sottolinea l'esigenza di potenziare le capacità umane ponendo in primo piano l'urgenza della valorizzazione della *capacità di fare* delle persone.

Nella riflessione didattico-pedagogica non si può non ricordare che «la valorizzazione della prassi come agire dotato di senso verso un'intenzionalità produttiva è essa stessa parte di quello che è stato chiamato il “*congegno pedagogico*”» (Colicchi, 2009, p. 55.).

Il mondo educativo e formativo, ed in primis la scuola, dovrebbe prestare, maggiore attenzione ai temi dell'apprendimento legati alla pratica, alla dimensione collegiale e collaborativa, alle competenze di *gestione dei progetti*, allo sviluppo di *skills imprenditoriale* negli studenti e nei docenti.

La competenza, nella sua essenza, è la *capacità* di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione per realizzare non solo performance controllabili ma anche intenzionalità verso o sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione. Si tratta in altri termini della capacità di mobilitare *progettualità* in azioni concrete, rilevabili e osservabili in quanto “*saperi in azione*”.

Questo significa, per il docente, in concreto:

- far emergere – proporre situazioni problematiche che sollecitano gli studenti a cercare – costruire soluzioni, non semplicemente ad applicare, in maniera scontata, gli ultimi procedimenti acquisiti (nel qual caso si tratta di un esercizio, non di un problema);
- aiutare lo studente a individuare l'ostacolo da superare per risolvere la situazione-problema (il

compito deve essere comunque nella zona di sviluppo prossimale dello studente).

A tal proposito, cosa significa, quindi, *capacitazione*? Il senso più autentico del concetto è quello di «opportunità di scelta». Da qui consegue che l'idea di promuovere capacità indichi promuovere «sfere di libertà» o «libertà sostanziali».

Citando Sen, «la capacitazione non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di realizzare. È dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti» (Sen, 2020).

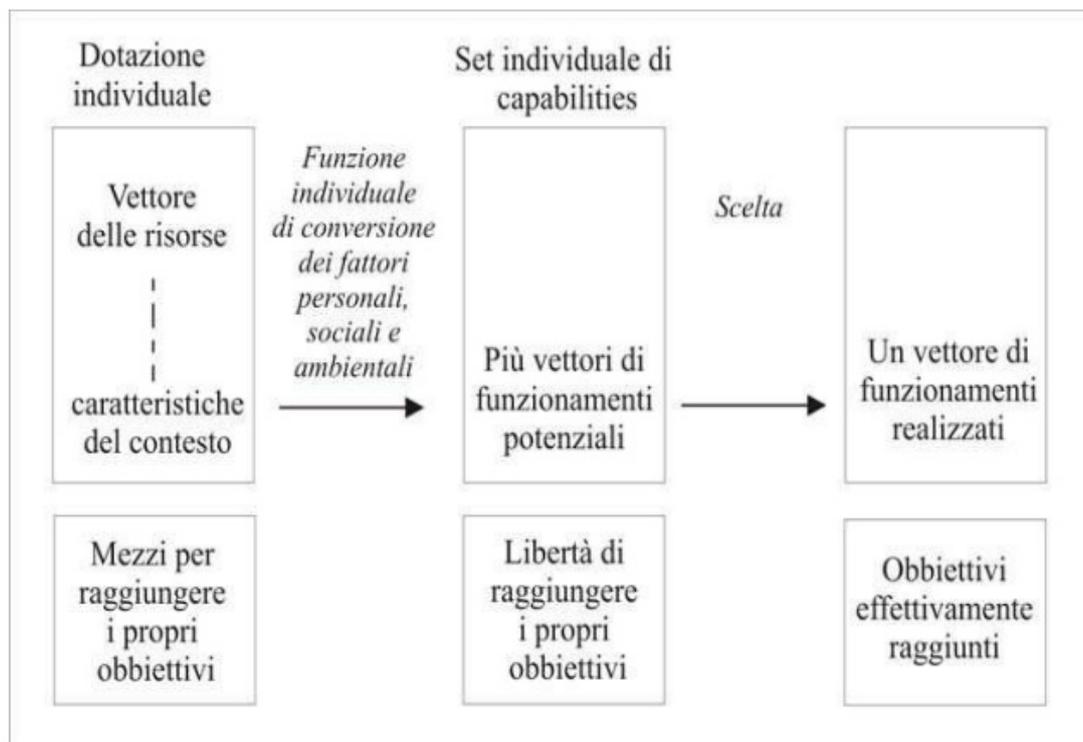


Figura 1 – Rappresentazione Schematica del Capability Approach (Ruggerini, 2011)

Tale approccio guarda allo sviluppo come ad un processo di espansione delle capacità e delle opportunità reali delle persone affinché *ciascuno* possa scegliere di condurre una vita a cui attribuisce valore.

Vehmas (2015), in un saggio in cui analizza dal punto di vista filosofico i BES, ritiene che il *Capability Approach* sia il miglior modello teorico al quale fare riferimento per assicurare una reale partecipazione delle persone con disabilità nella società, incluso l'ambito educativo. L'autore identifica in tale modello una sorta di compromesso tra la risposta individualistica, che risponde ai bisogni univoci di ciascun individuo (fondamentale per lo sviluppo di quelle capacità necessarie ai funzionamenti per il benessere e la partecipazione) e l'esigenza di intervenire per accomodare i contesti e le strutture (Cottini, 2019, p. 61).

All'interno di questo scenario, le capacità assumono diverse forme (capability set) e si esprimono in altrettanti differenti modalità:

- *Capacità fondamentali*, che rappresentano le doti innate degli individui e sono la base indispensabile per lo sviluppo delle capacità più avanzate;
- *Capacità interne*, che sono gli stati della persona stessa e costituiscono le condizioni sufficienti per esercitare le funzioni richieste. Esse qualche volta si sviluppano per semplice maturazione corporea, più spesso necessitano dell'interazione con l'ambiente;
- *Capacità combinate*, date dalla combinazione tra capacità interne e condizioni esterne adatte ad esercitare quella funzione.

A tal fine, il concetto di *funzionamento* 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 sè» (Sen, 200, p. 79).

I funzionamenti «ci dicono che cosa una persona sta facendo. La capacità di funzionare riflette che cosa una persona sa fare» (Sen, 1992, p. 133), 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».

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

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 (Pavone, 2013).

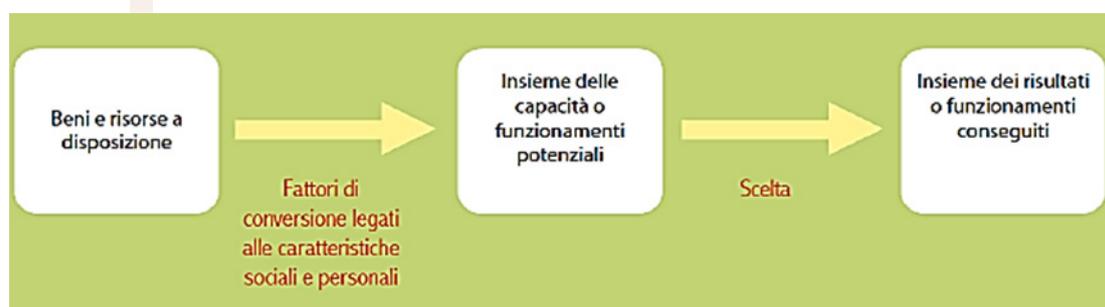


Figura 2 – *L’approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica, (Adattato da Dossier UmanamENTE, 2011)*

Ne consegue la necessità di un’attenzione alla formazione iniziale ed in servizio dell’insegnante tesa a sviluppare ed elevare la sua professionalità, che deve essere intesa non più come un dovere, ma come un diritto di crescita personale e professionale.

La costruzione di una scuola inclusiva non può che avvenire attraverso gli insegnanti quali «agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci cioè di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell’apprendimento permanente» (Chiappetta Cajola, 2013, p. 9). Oltre a ciò, preparare docenti di qualità, in grado di rispondere alle diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, è l’iniziativa che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive nell’ottica di una scuola per *tutti e per ciascuno*, una scuola in grado di porre l’inclusione e il successo formativo al centro della propria progettualità.

In questo contesto, l’enfatizzazione delle competenze/capacitazioni professionali dei docenti, e la ricerca di strategie per un loro continuo rafforzamento e sviluppo, costituiscono la chiave di volta per il progresso della scuola inclusiva.

Al centro di questo percorso non può non esserci, quindi, il ruolo della formazione dei docenti (Mulè, 2022) 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* (www.european-agency.org), uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per*

l'inclusione realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*, i cui valori principali, ciascuno pertinente a specifiche aree di attinenza sono (Tabella 1): Valorizzare le diversità degli alunni, significa considerare le differenze come una risorsa e una ricchezza. Riguarda l'area della competenza relativa alle opinioni personali sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento; *Sostenere gli alunni*, significa imporsi alte aspettative relative allo sviluppo e agli esiti di apprendimento degli studenti. Le aree di competenza riguardano la promozione dell'apprendimento di tutti e l'uso di approcci didattici efficaci; *Lavorare con gli altri*, significa collaborare con le persone coinvolte nel processo di inclusione, tra cui i genitori, le famiglie e gli altri docenti; *Sviluppo e aggiornamento professionale*, significa che ogni docente ha la responsabilità di riflettere costantemente sul proprio operato.

Profilo dei docenti inclusivi	
Valori fondamentali	Aree di competenza
Valorizzare la diversità dell'alunno	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe;
Sostenere gli alunni	Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee;
Lavorare con gli altri	Saper lavorare con i genitori e le famiglie; Saper lavorare con più professionisti dell'educazione;
Sviluppo e aggiornamento professionale	Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato; Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo.

Tab. 2 "Profilo dei docenti inclusivi" tratto da: Profilo dei docenti inclusivi, Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012

Detto ciò, emerge con forza la necessità di un cambiamento paradigmatico, strutturale e pratico che apra alla prospettiva inclusiva e la faccia diventare di tutti e non solo di qualcuno, includendo in questa prospettiva di cambiamento anche e "soprattutto" la formazione dei docenti.

2. L'Agency del docente nell'azione didattica inclusiva, attiva e capacitante

«La libertà di agency di una persona si riferisce a ciò che questa persona è libera di fare e acquisire nel perseguimento di obiettivi e valori che reputa importanti. L'aspetto o dimensione di agency di una persona non può essere compreso senza tenere conto dei suoi scopi, obiettivi, rapporti, obblighi e, in senso lato, della sua concezione del bene. Mentre la libertà di benessere è libertà di acquisire qualcosa in termini, appunto, di benessere, l'idea di libertà di agency è più generale, perché non è legata a qualche particolare scopo o finalità. La libertà di agency è libertà di acquisire qualsiasi cosa la persona agente decida di acquisire. La condizionalità aperta rende la natura della libertà di agency del tutto differente da quella della libertà di benessere, che è mirata a qualche particolare obiettivo e valuta le opportunità di conseguenza» (Sen, 2000).

I vari obiettivi dell'*agency* coincidono con i funzionamenti a cui l'individuo decide di attribuire valore: ciò che una persona si propone di fare o di essere, senza preoccuparsi che questo abbia effetti sul proprio benessere personale. A tal fine, Sen riprende la centralità del benessere individuale relazionandolo all'esecuzione di alcuni funzionamenti che riguardano lo stesso soggetto agente: «*il benessere è un indice dei funzionamenti della persona*» (Gulisano, 2019).

A differenza del pensiero di Sen, per Nussbaum (1991, p. 103) le capacità sono concepite come le basi e i requisiti dei funzionamenti. Tra funzionamento e capacità c'è un legame stretto: se non c'è capaci-

tà non c'è funzionamento. Quando si tratta di persone adulte, «la capacità, non il funzionamento, è la meta appropriata. [...] È appropriato mirare alle capacità e solo a quelle, dopo di che i cittadini devono essere lasciati liberi di scegliere la loro strada».

Queste proposte di definizione di *agency* costituiscono una sorta di “precursori” dell’azione capacitante e permettono di individuare degli indicatori associati alla professionalità docente, in grado di descrivere il suo sviluppo, che sono: *partecipazione; autonomia; creatività; curiosità; indipendenza; fiducia; consapevolezza; autorevolezza professionale; padronanza; adattamento; decisione; controllo; autoefficacia; informazione; cambiamento organizzativo; sviluppo individuale* (Urbani, 2013, p. 2013). Lungo questa direzione, il *Capability Approach* considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio in termini di prodotto interno lordo (PIL), bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno al fine di vivere una vita dignitosa e libera (Nussbaum, 2002, p. 26).

A tal fine bisogna considerare tre principi cardinali che compongono il *paradigma delle capacitazioni* (Sen, 2000):

- 1) il principio di *funzionamento*. La qualità desiderabile dell’essere e del fare di una persona;
- 2) il principio di *capacità di funzionare*. L’essere in grado di realizzare un insieme combinato di funzionamenti;
- 3) il principio di *agency*. La realizzazione degli obiettivi e dei valori che una persona ha motivo di perseguire indipendentemente dal proprio benessere.

Le teorie dell’*agency* di Sen analizzate in precedenza, ci permettono di valutare lo sviluppo professionale del docente coinvolto in processi inclusivi di confronto intersoggettivo sia a livello intrascolastico che extrascolastico (sia in team lavorativo che con gli *stakeholder* familiari e territoriali), che contribuiscono a ridefinire l’*agire educativo*.

A tal fine, risulta di notevole importanza analizzare alcuni studi internazionali sul tema dell’*agency* del docente. Per esempio secondo Priestley, Biesta e Robinson (2015) l’*agency* non denota in senso stretto un’abilità o expertise del docente quanto, invece, una sua capacità d’*azione contestualizzata*, e quindi un “saper fare” in stretta correlazione con il contesto capacitante in cui opera.

L’agentività quindi si realizza su tre dimensioni con e attraverso l’impegno in contesti per l’azione, e denota una qualità del coinvolgimento delle persone in contesti temporali e relazionali specifici. I soggetti-persona agiscono attraverso un ambiente e non semplicemente in un ambiente; si comprende così come una persona possa realizzare la sua l’agentività in una situazione piuttosto che in un’altra, nonché le fluttuazioni nel tempo, cioè durante l’arco di vita.

La dimensione iterativa dell’agentività si manifesta quando i soggetti-persona applicano le loro esperienze passate alle situazioni presenti. La dimensione pragmatico valutativa indaga la misura con cui gli apprendimenti passati possano essere applicati al presente; l’ultima dimensione, detta proiettiva, è collegata alla motivazione: si tratta di svolgere qualcosa di nuovo nel futuro, cioè diverso dalle azioni intraprese presenti e passate, per mezzo di una continua ricostruzione immaginativa (Ellerani; Morselli, 2021).

Il modello ecologico rappresentato nella figura 3 individua le relazioni tra la dimensione iterativa, quella pratico valutativa e quella proiettiva dell’*agency*.

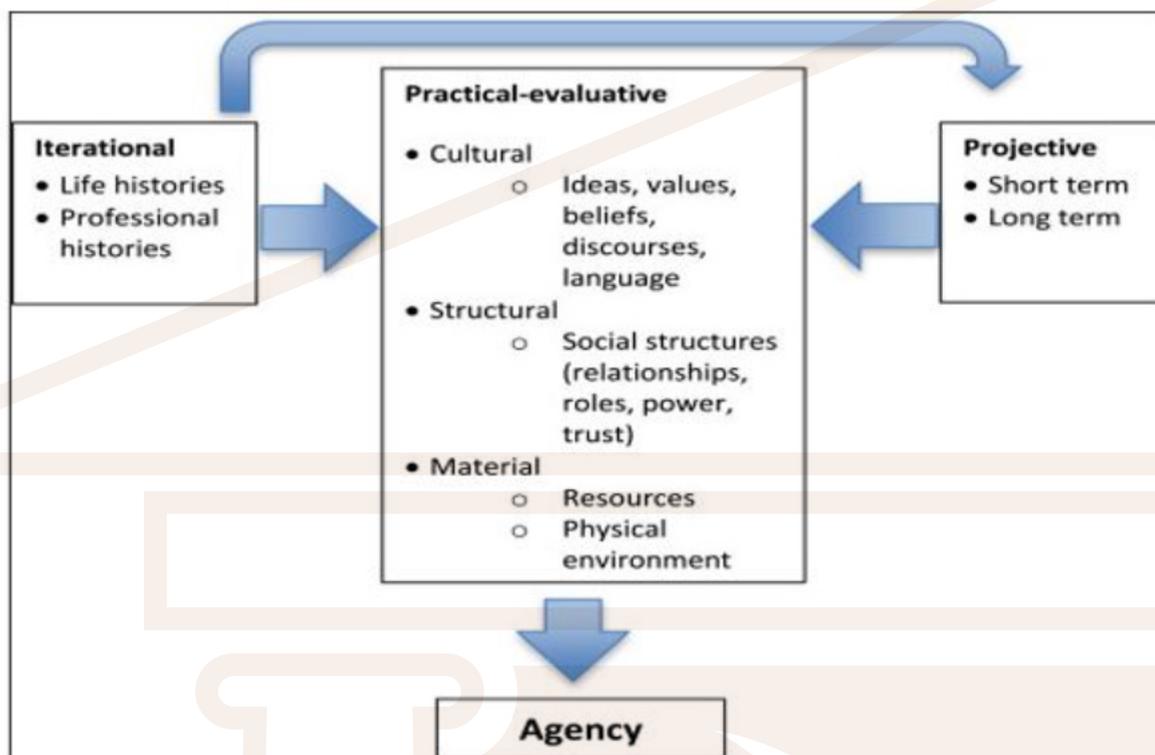


Fig. 3 Dimensioni del modello *Teacher Agency* in Priestley, Biesta, 2015

Inoltre, una recente revisione della letteratura effettuata da Ferrari e Taddei (2017), in cui gli autori analizzano in chiave didattica 17 articoli sul tema dell'*agency* nello *sviluppo* e nell'*apprendimento professionale dell'insegnante*, mette in luce che il significato di *agency* necessita di essere letto all'interno di una forte correlazione che veda da un lato le caratteristiche individuali del docente (le sue capacità d'agire), e dall'altro alcune specifiche caratteristiche del contesto (le possibilità/opportunità d'agire). Se consideriamo la capacità di funzionare come l'insieme delle acquisizioni, di *fare* e di *essere* che, nell'arco della vita le persone possono ottenere e formare, possiamo interpretare all'interno di questo principio il tema delle competenze. Esse divengono uno strumento, con valore non finalistico, mai compiuto e definitivo, che permette ad ogni persona di optare per dei funzionamenti reali.

Nell'analizzare queste dimensioni possiamo pertanto indicare l'evoluzione della competenza in termini di *capability*. Questa nuova semantizzazione ci consente di riscrivere la finalità dell'*agire professionale* in un nucleo inseparabile di pensiero e *azione*, mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti che ne qualificano la dimensione progettuale.

Oltre a ciò, preparare docenti di qualità, in grado di rispondere alle diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, è l'iniziativa che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di *comunità più inclusive* nell'ottica di una scuola "*per tutti e per ciascuno*", una scuola in grado di porre l'inclusione e il successo formativo al centro della propria progettualità. Da questo punto di vista, 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 e di supporto reciproco. In particolare risulta significativo, a questo fine, il documento sui *Principi guida* per promuovere la *qualità nella scuola inclusiva* del 2009 nel quale si sottolinea l'importanza di ampliare una didattica flessibile ed attiva in risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli studenti.

Di fatto, sul versante metodologico e didattico, la scuola del ventunesimo secolo dovrà sempre più confrontarsi, come espresso anche dalle *Indicazioni Nazionali* del 2012, con un nuovo grande obiettivo: «configurarsi ed essere, più che un parametro di successo, un motore delle comunità che apprendono; sapendo che ormai le comunità che apprendono non sono solo i laboratori, sono gli ambienti organizzativi, sono gli ambienti del fare, sono gli ambienti dell'essere oltre che dell'esistere. Sono le scuole in cui si sviluppano le pratiche di reinvenzione del sapere ad opera degli insegnanti». Allo stesso tempo, occorre lavorare nella direzione di rafforzare l'applicazione di *metodologie attive* 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*. Attraverso una formazione che adotti il modello di *ricerca-azione partecipata*, i docenti avranno l'occasione di implementare il loro essere ricercatori e sperimentatori di proposte, *pratiche didattiche* e di strumenti di valutazione.

Conclusioni in divenire

Orientando lo sguardo dalle criticità alle opportunità nel quadro delle azioni e degli obiettivi dell'Agenda 2030, abbiamo quindi delineato alcune sfide e linee di cambiamento a livello sia di organizzazione scolastica che di formazione dei docenti, nella prospettiva dell'*agency nell'approccio capacitante* e del rifiuto di una visione individualistica, "depositaria" e privatistica del sapere, affinché gli studenti possano essere veri e propri *co-costruttori* attivi di conoscenza.

A tal fine, *capacitare lo sviluppo professionale del docente inclusivo* si traduce nella possibilità di rendere mobile un'identità professionale che sia capace di realizzare apprendimenti significativi investendo aspetti non solo tecnici ma intensamente personali, coinvolgendo intelletto, emozioni e identità per fare in modo che ogni studente si senta parte di un ambiente di apprendimento che valorizzi le proprie "*speciali normalità*".

La qualificazione del docente, infatti, «si fonda sul possesso di competenze disciplinari e tecnologico-didattiche, capacità progettuali e organizzative ma esprime un funzionamento professionale fondato su valori etici e affettivo-relazionali con cui vivere la relazione educativa, per una pratica continua di autoanalisi, riflessività e riprogettazione formativa» (Rossi, 2005, p. 65).

In conclusione, *capacitare lo sviluppo professionale del docente* nelle diverse fasi del suo ciclo di vita professionale richiede la progettazione di azioni individualizzate e personalizzate, atte a promuovere nel docente un *apprendimento trasformativo* che consente di identificare e modificare gli schemi di significato che orientano la scelta delle pratiche educative e organizzative coerenti con l'emergere di nuove strategie formative. nuove strategie formative.

BIBLIOGRAFIA

Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, <https://www.agenziacoazione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>, consultato il 10/10/2024.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, **Principi guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche.** https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf, consultato il 10/10/2024.

Chiappetta Cajola L., Ciraci A. M. (2013), **Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?** Roma: Armando.

Colicchi, E. (2009) (Eds). **Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche.** Carocci: Roma.

Ferrari L., Taddei A., (2017). **Teacher agency: perspectives and limits.** *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, «*Journal of Theories and Research in Education*», 12(3), pp. 1-11.

Gulisano D., (2022). **L'Agency del docente nella scuola post pandemica: Capability Set e prospettive didattiche inclusive a confronto**, in Mulè P. (Eds). **La corresponsabilità educativa scuola famiglie- La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo.** Lecce: Pensa Multimedia.

- Gulisano D., (2019). **Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa.** *Pensa Multimedia: Lecce.*
- Intervista rilasciata da M. Nussbaum su «La Stampa» il 27 marzo 2012, <https://www.la-stampa.it/2012/03/27/cultura/martha-nussbaum-cari-economisti-prendetela-con-filosofia-fptssRcbBKBYKkrFPR2BQO/pagina.html>, consultato il 02/10/2024.
- Margiotta U. (2018). **Il nuovo sistema di formazione iniziale degli insegnanti secondari: il contributo dell'Università come fattore di innovazione,** in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento,* Collana Siped. *Pensa Multimedia: Lecce-Brescia.*
- Mezirow J., **Transformative dimensions of adult learning,** *Jossey-Bass, San Francisco 1991.*
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto 16 novembre 2012, n. 254, **Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,** a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009.
- Morselli D., Ellerani P. G., (2021). **Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa,** «Formazione e Insegnamento», XIX, 1, 84-97.
- Mulè P., De Luca C. (2022) (Eds), **Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19.** *Lecce: Pensa Multimedia.*
- Mulè P. (Eds). (2017). **La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento.** *Pensa Multimedia: Lecce.*
- Nuova Didattica. **Competenze, potenziale d'azione, saperi/abilità da mobilitare,** <https://nuova-didattica.wordpress.com/agire-valutativo/7-assessment-dei-risultati-di-apprendimento/competenze-potenziale-dazione-saperiabilita-da-mobilitare/>, consultato il 29/09/2024.
- Nuova Didattica. **Capacitazione,** <https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-valutativo/10-la-valuation-delle-ricadute-della-formazione-e-degli-apprendimenti-nei-contesti-non-formali-e-informali/capacitazione/>, consultato il 29/09/2024.
- Nussbaum M. C. (2002). **Giustizia sociale e dignità umana.** *Il Mulino: Bologna.*
- Nussbaum M. C. (1991). **Diventare persone. Donne e universalità dei diritti.** *Il Mulino: Bologna.*
- ONU, **Rapporto Sviluppo umano 2010, UNDP, 2010.**
- Pavone M. (2010). **Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale.** *Mondadori: Milano.*
- Priestley M., Biesta G.J.J., Robinson S. (2015). **Teacher agency: what is it and why does it matter?** In Kneyber R, Evers J., *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up,* Abingdon, *Routledge,* pp. 134 - 148.
- Rossi B. (2005). **Intelligenze per educare. Sull'identità professionale dell'insegnante.** *Guerrini: Milano.*
- Ruggerini C., Manzotti S. (2011). **Capability e Developmental Approach: possibili implicazioni nell'esperienza scolastica.** In «Rivista dell'Istruzione», 4, pp. 63-69.
- Sen A. (1992). **Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia.** *Mondadori: Milano.*
- Sen A. (1992). **Risorse, valori e sviluppo.** *Bollati Boringheri: Torino.*
- Sen A. (1992). **La disuguaglianza.** *Il Mulino: Bologna.*
- Sen A. Well-being Agency and Freedom: **The Dewey Lectures 1984,** in «The Journal of Philosophy», 82, p. 187.
- Sibilio M., Aiello P. (2018) (Eds). **Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva.** *Napoli: Edises.*
- United Nations Development Programme. **Human Development Report,** in <http://hdr.undp.org/en/2013-report>, consultato il 10/10/2024.
- Urbani C. (2013). **Le periferie dello sviluppo professionale docente. Capacitare i contesti sociali allargati,** in «MeTis», III, n. 2, p. 5.

L'inclusione scolastica nella prospettiva europea: riflessioni sulla formazione dei docenti

School inclusion in a European perspective: reflections on teacher training

di Ilaria D'Angelo, Tommaso Santilli, Lucia Borsini, Noemi Del Bianco, Catia Giaconi³
Università degli Studi di Macerata.

Abstract

Il presente contributo vuole indagare le percezioni dei/delle docenti della scuola pubblica italiana rispetto al loro ruolo all'interno di una comunità di apprendimento professionale inclusiva, una tra le competenze chiave definite dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (2022). Partendo da tale quadro di riferimento, i risultati emersi verranno letti alla luce delle sfide e opportunità legate alle pratiche inclusive proprie dei contesti scolastici, al fine di giungere all'ulteriore riflessione circa la formazione iniziale e continua per la realizzazione di un habitus professionale inclusivo (Giaconi & Aiello, 2024; De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023).

Abstract

This article aims at investigating the perceptions of Italian public school teachers with regards to their role as members of an inclusive professional learning community, which is one of the key competences defined by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). Starting from this frame of reference, collected results will be analysed in light of the challenges and opportunities connected to inclusive practices within school contexts. These considerations will lead to the further reflection upon initial and continuing education to develop an inclusive professional habitus (Giaconi & Aiello, 2024; De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023).

Parole Chiave: Docente Inclusivo; Formazione continua; Percezioni Docenti.

Keywords: Inclusive Teacher; Continuing Education; Teachers' Perceptions

1. Introduzione

L'inclusione scolastica rappresenta uno degli obiettivi fondamentali delle politiche educative europee, ponendosi in linea con i principi di equità e giustizia sociale che caratterizzano la visione dell'Unione Europea (Commissione Europea, 2023; Consiglio dell'Unione Europea, 2018a; 2018b). Nella più ampia cornice offerta dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), firmata nel 2007 e ratificata nel 2010 (Ferri, 2014), l'Unione Europea ha avviato traiettorie in continuo rinnovamento per la promozione di processi inclusivi che vedono attivamente coinvolti gli Stati membri (Gracia, 2011). In tal senso, la produzione e diffusione di documenti programmatici, normative e campagne di ricerca e sensibilizzazione (Agenzia, 2022; Commissione Europea, 2021; Consiglio dell'Unione Europea, 2018a, 2018b; Commissione Europea, 2010) propone riferimenti chiave per realizzare l'inclusione scolastica, tentando di rispondere alle sfide politiche, socioculturali e pedagogiche connaturate alla stessa (Danau, 2023; Schwab, 2020). Le istituzioni educative sono state, pertanto, chiamate ad avviare processi trasformativi per realizzare ambienti di apprendimento in grado di promuovere l'accoglienza e il rispetto delle diversità (Giaconi et al., 2023; Giaconi et al., 2019). In tale contesto, il ruolo del docente inclusivo emerge come agency cruciale e imprescindibile per praticare modelli educativi inclusivi e democratici (De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023; De

3) Ilaria D'Angelo è Ricercatore di tipo B in Didattica e Pedagogia Speciale (M-PED/03) presso Università degli Studi di Macerata.
Tommaso Santilli è PhD student in Didattica e Pedagogia Speciale (M-PED/03) presso l'Università degli Studi di Macerata.
Lucia Borsini è PhD student in Didattica e Pedagogia Speciale (M-PED/03) presso l'Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli".
Catia Giaconi è Professore Ordinario in Didattica e Pedagogia Speciale (M-PED/03) presso l'Università degli Studi di Macerata.

Angelis, 2021; Maggiolini, 2018; Frabboni & Minerva, 2001). La letteratura scientifica di riferimento (Giaconi & Aiello, 2024; Gulisano, 2023, 2022a, 2022b; Bocci et al., 2021; Navarro et al., 2016; Bukvic, 2014) afferma come tale figura sia in grado di progettare percorsi di individualizzazione e personalizzazione all'interno della classe, consentendo eque opportunità di apprendimento e, al contempo, riconoscendo e valorizzando le diversità e i talenti di ciascuno (De Mutiis & Amatori, 2023; De Angelis, 2021; Maggiolini, 2018; d'Alonzo & Carruba, 2016).

Appare significativo, dunque, costruire percorsi di formazione iniziale e continua in linea con i valori di inclusione promossi a livello internazionale, al fine di garantire il successo delle politiche europee (Commissione Europea, 2023; Giaconi et al., 2023). In questa direzione, è dunque necessario promuovere un allineamento sostanziale, che entri nel merito delle «attitudini e convinzioni personali», «conoscenza e comprensione» e «abilità» (Agenzia, 2022, p.4) dei/delle docenti rispetto al loro ruolo nella progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi (Amatori et al., 2021; Giaconi et al., 2021; Kubacka & d'Addio, 2020; Kuyini et al., 2020; Li & Ruppap, 2020; Miller et al., 2020; Tsibidaki et al., 2020; Slee, 2013).

In questa cornice, il presente contributo si propone di esplorare in dettaglio le percezioni dei/delle docenti della scuola pubblica italiana rispetto alle traiettorie tracciate dall'Unione Europea in riferimento alle competenze del docente inclusivo.

Nello specifico, verranno presentati i dati di una ricerca basata sulla somministrazione di un questionario ispirato al "Profilo per l'aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti", redatto dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (2022), i cui risultati consentiranno di riflettere su sfide e opportunità legate alla formazione del docente inclusivo, nel merito di «attitudini e convinzioni personali», «conoscenza e comprensione» e «abilità» (Agenzia, 2022, p.4) legate alla possibilità di riconoscersi quali «membri di una comunità di apprendimento professionale inclusiva» (valore «Sviluppo professionale personale e collaborativo», Agenzia, 2022, p. 3).

2. Background della ricerca

La preminenza dei valori legati all'educazione inclusiva nelle politiche dell'Unione Europea si declina operativamente in numerosi documenti volti a guidare *policies* e *practices* degli Stati membri. Nonostante l'ampia diffusione e la condivisione di pratiche dal valore inclusivo tra gli Stati Membri la sola predisposizione di traiettorie guida non è sufficiente per la realizzazione e il mantenimento di un sistema educativo inclusivo diffuso a livello europeo (Smyth et al., 2014). L'irriducibile diversità dei contesti socioculturali, storici, politici ed economici di ogni stato membro determina molteplici modi di aderire alle indicazioni europee, richiamando alla necessità di riflettere sulle opportunità, sfide e difficoltà che ogni singolo sistema educativo incontra nel suo processo verso l'inclusione. In questo senso, la responsabilità individuale di ogni Stato nella *compliance* agli standard internazionali apre dei margini interpretativi ed attuativi che, talvolta, rischiano di tramutarsi in singolarità rintracciabili sul piano micro-sistemico (Schoonheim & Ruebain, 2005). Conseguentemente, numerosi studi rivelano come nello scenario attuale l'inclusione scolastica si manifesta tramite pratiche e modalità eterogenee attraverso i diversi Stati membri (Danau, 2023; Schwab, 2020; Smyth et al., 2014), sottolineando la varietà dei percorsi e delle forme di *compliance* posti in essere in riferimento all'inclusione nei contesti educativi.

Alla luce di una tale frammentazione in termini di pratiche inclusive nei plurali contesti scolastici e nell'ottica di rispondere alle sfide legate alla formazione inclusiva dei professionisti dell'istruzione, lo sviluppo di traiettorie di ricerca e formazione basate sugli orientamenti forniti dall'Unione Europea rappresenta un'opportunità attuabile per promuovere una visione condivisa sull'inclusione scolastica (Commissione Europea, 2023). In questo senso, il "Profilo per l'aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti" dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (2022) offre una descrizione dettagliata delle attitudini, conoscenze e abilità che caratterizzano

la figura del docente inclusivo. Secondo l’Agenzia, infatti, il profilo del docente inclusivo focalizza le capacità di attuare prassi inclusive nell’ottica di co-costruire comunità di apprendimento aperte alla diversità degli studenti e in grado di rispondere adeguatamente alle loro diverse esigenze. Nello specifico, il documento individua quattro valori chiave (1. Valorizzare la diversità dell’alunno; 2. Sostegno a tutti gli studenti; 3. Lavorare con gli altri; 4. Sviluppo professionale personale e collaborativo) che vengono articolati in dieci aree di competenza strategiche¹ rispetto alle quali vengono illustrate «attitudini e convinzioni personali», «conoscenza e comprensione» e «abilità» (Agenzia, 2022, p.4). Entrando nel merito di tale Profilo, il docente inclusivo deve possedere una solida base dei valori e delle attitudini orientate all’inclusione. Tra questi, spiccano il rispetto per la diversità, l’equità, la giustizia sociale e un forte impegno verso la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi. Questi valori non solo guidano l’azione didattica quotidiana, ma influenzano anche le interazioni con studenti, colleghi e famiglie in un’ottica sistemica. In riferimento alle conoscenze specifiche richieste al docente inclusivo, si evidenzia una comprensione approfondita delle politiche e delle pratiche sul tema, la conoscenza delle diverse tipologie di bisogni educativi speciali e delle strategie pedagogiche efficaci per affrontarli. Inoltre, è essenziale che il docente conosca le risorse disponibili, comprese quelle tecnologiche, che possono supportare l’inclusione (De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023; De Angelis, 2021; Maggiolini, 2018). In questa stessa linea, le competenze didattiche di un docente inclusivo si declinano nelle capacità di progettare e implementare curricula adattabili, utilizzare strategie di insegnamento differenziate e valutare il progresso degli studenti in modo equo. Conseguentemente, è fondamentale che il docente sia in grado di creare un ambiente di apprendimento che sia accessibile e accogliente per tutti gli studenti, promuovendo la partecipazione attiva e il successo educativo di ciascuno. Infine, nell’ambito dello sviluppo personale e collaborativo, viene sottolineata l’importanza di possedere l’abilità di lavorare in team, la capacità di comunicare efficacemente con studenti, colleghi e famiglie e la predisposizione alla riflessione critica sulla propria pratica professionale. In tal senso, qualità professionali come resilienza, flessibilità ed empatia contribuiscono significativamente all’efficacia di un *habitus* professionale inclusivo (De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023, 2022a, 2022b; Agenzia, 2022; De Angelis, 2021)

3. Metodologia.

In continuità con le ricerche che esplorano attitudini e percezioni dei/delle docenti rispetto ai temi dell’inclusione scolastica, con l’obiettivo di informare i percorsi di formazione iniziale e continua (Romano & Muscarà, 2023; Amatori et al., 2021; Bocci et al., 2021; Engelbrecht, 2013; Donnelly & Watkins, 2011), la presente indagine muove nella direzione della somministrazione di un questionario volto a far emergere il grado di accordo dei/delle docenti rispetto ai principi delineati dal “Profilo per l’aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti”, redatto dall’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Educazione Inclusiva (2022). Nel dettaglio, è stato costruito un questionario a partire dalle «attitudini e convinzioni personali», «conoscenza e comprensione» e «abilità» (Agenzia, 2022, p.4) illustrate nel Profilo redatto dall’Agenzia Europea (2022) in riferimento all’«area di competenza» denominata «I docenti e gli altri professionisti dell’istruzione in quanto membri di una comunità di apprendimento professionale inclusiva» (Agenzia, 2022, p.3). L’indagine di tale area è legata alla volontà di esplorare le relazioni tra fenomeni quali la condivisione di pratiche tra docenti, la crescita professionale continua e lo sviluppo sistemico della scuola come comunità di apprendimento inclusiva (Giaconi et al., 2023; Amatori et al., 2021; Giaconi et al., 2021; Fabbri, 2007).

4) Le aree di competenza individuate nel documento entrano nel merito di: Opinioni personali su inclusione, equità e istruzione di qualità; Pareri dei professionisti dell’istruzione sulla differenza tra gli studenti; Promozione dell’apprendimento scolastico, pratico, sociale ed emotivo di tutti gli studenti; Sostegno al benessere di tutti gli studenti; Approcci didattici efficaci e organizzazione flessibile del sostegno; Dare agli studenti una voce reale; Lavorare con i genitori e le famiglie; Lavorare con una gamma di professionisti dell’istruzione; I docenti e gli altri professionisti dell’istruzione in quanto membri di una comunità di apprendimento professionale inclusiva; L’aggiornamento professionale per l’inclusione basato sulla formazione iniziale dei docenti sulle competenze di altri professionisti dell’istruzione.

Dopo un'accurata analisi del documento di riferimento, si è proceduto alla delineazione di un questionario per la raccolta di dati quanti-qualitativi, composto da 20 items, suddivisi in tre sezioni:

- La prima sezione del questionario si articola in 8 items che riprendono affermazioni afferenti alle «attitudini e convinzioni personali», «conoscenza e comprensione» e «abilità» illustrate nell'«area di competenza» oggetto di interesse (Agenzia, 2022, p.4). Per ciascun item, il grado di accordo viene espresso attraverso l'assegnazione di un punteggio, in una Scala Likert, da 1 a 5 (in cui 1 corrisponde a “Per niente d'accordo” e 5 corrisponde a “Totalmente d'accordo”). Per ogni item, il partecipante può argomentare il punteggio scelto attraverso una risposta breve;
- La seconda sezione del questionario è composta da 6 items afferenti lo sviluppo professionale dei/delle docenti in riferimento ad approcci collaborativi e partecipativi per la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi. Per ciascun item, il grado di accordo viene espresso attraverso l'assegnazione di un punteggio in una Scala Likert da 1 a 5 (in cui 1 corrisponde a “Per nulla importante” e 5 corrisponde a “Totalmente importante”);
- La terza sezione del questionario è composta da 6 items volti ad indagare metodologie e strategie adottate per riflettere sulle pratiche professionali. Per ciascun item, il grado di accordo viene espresso attraverso l'assegnazione di un punteggio in una Scala Likert da 1 a 5 (in cui 1 corrisponde a “Per nulla d'accordo” e 5 corrisponde a “Totalmente d'accordo”);

Per esigenze relative all'economicità della trattazione, nel presente articolo si illustreranno esclusivamente i dati quantitativi raccolti in riferimento alla Sezione 1 e alla Sezione 2 del questionario⁵.

Nella Tabella 1 sono riportati sono gli items che saranno oggetto di analisi nei successivi paragrafi.

Sezione 1	
D1	Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione: «L'insegnamento è un'attività di risoluzione dei problemi che necessita in modo continuativo e sistematico di una progettazione, una valutazione, una riflessione [...]»
D2	Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione: «La pratica riflessiva aiuta l'insegnante a lavorare efficacemente sia con i genitori, sia in team con altre persone che lavorano all'interno e all'esterno della scuola»
D3	Quanto sei d'accordo con la seguente informazione: «L'insegnamento e la pratica collaborativa nell'istruzione sono imprevedibili, multidimensionali e costantemente incompiuti»
D4	Quanto sei d'accordo con questa affermazione: «[L'insegnante dovrebbe] razionalizzare le difficoltà e l'imprevedibilità dell'insegnamento e dell'apprendimento, riconoscendo e soppesando le diverse filosofie concorrenti ed evitando di assumere una posizione [univoca]»
D5	Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione: «[Riconosco] l'importanza del feedback tra pari nell'aggiornamento professionale»
D6	Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione : «[Riconosco l'importanza] dell'esame critico delle [mie] convinzioni personali e delle [mie] attitudini e dell'impatto che queste hanno sui membri del personale [scolastico] per quanto riguarda le relazioni, le convinzioni condivise, il repertorio e le azioni»
D7	Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione: «[Per essere un buon docente bisogna avere] la capacità di “disimparare” le prassi precedenti che si sono rivelate inefficaci o non in linea con i valori fondamentali dell'inclusione»
D8	Quanto sei d'accordo con questa affermazione: «[Il mio futuro ruolo di docente inclusivo sarà anche quello di] contribuire allo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento»

5) Le risposte brevi della Sezione 1 non saranno oggetto di interesse del presente articolo.

Sezione 2	
D9	Quanto valuti importante: l'utilizzo di [metodologie] di ricerca partecipativa per lo sviluppo di [ambienti di apprendimento inclusivi]?
D10	Quanto valuti importante: lo sviluppo di strategie personali per la risoluzione dei problemi [nella costruzione del tuo profilo professionale]?
D11	Quanto valuti importante: lo sviluppo di strategie collaborative per la risoluzione dei problemi [nella costruzione del tuo profilo professionale]?
D12	Quanto valuti importante: la creazione di comunità di apprendimento professionale nello sviluppo di ambienti di apprendimento inclusivi?
D13	Quanto valuti importante: il coinvolgimento efficace degli altri nella riflessione [sui processi] di insegnamento-apprendimento?
D14	Quanto valuti importante: il coinvolgimento delle famiglie nel processo di crescita professionale di un team?

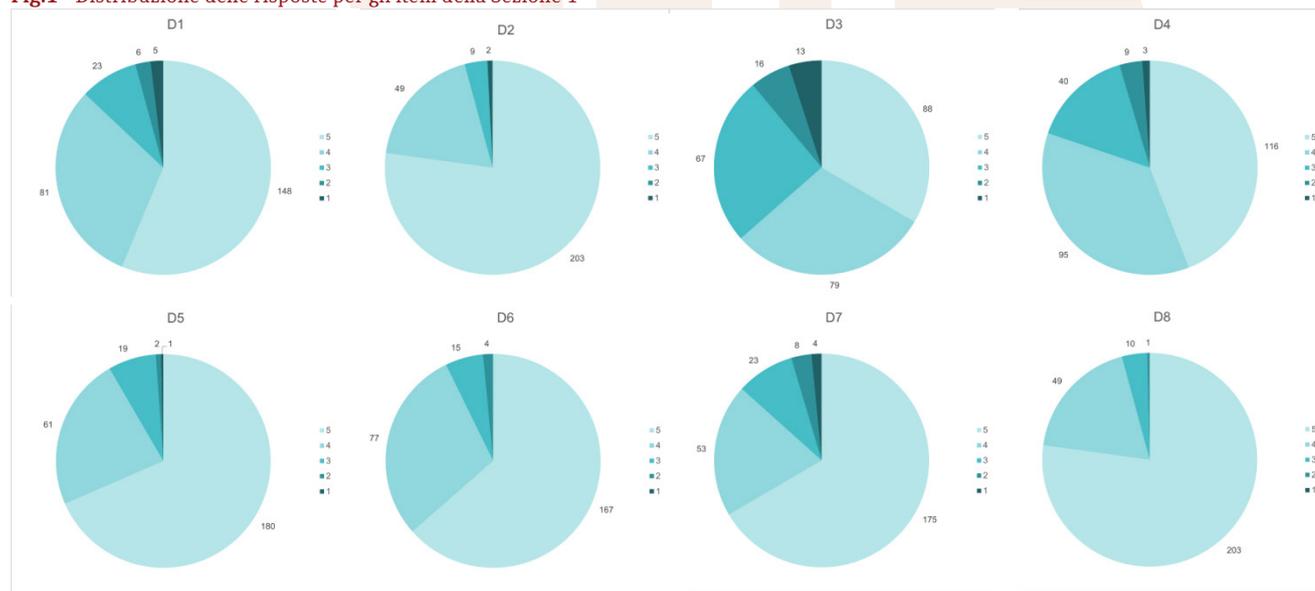
Il *sample* di partecipanti coinvolto nella ricerca consiste in un gruppo di 263 docenti in formazione che si trovano al termine del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno (CSS) per la scuola secondaria di II grado. Tutti i partecipanti, attraverso lo svolgimento dell'esperienza di tirocinio diretto, hanno già avuto - al momento dell'erogazione del questionario - l'opportunità di sperimentare il contesto scolastico in prima persona. I partecipanti sono stati reclutati su base volontaria. Il gruppo di partecipanti è composto da 29 docenti di sesso maschile e 234 docenti di sesso femminile.

4. Risultati

Per l'analisi dei dati sono stati adottati metodi di statistica descrittiva (Siedlecki, 2020) che hanno permesso di rilevare la distribuzione delle risposte per ogni item del questionario attraverso il calcolo della media e della deviazione standard.

In riferimento alla Sezione 1 del questionario, la Figura 1 illustra la distribuzione dei punteggi assegnati dai partecipanti per ogni item (da D1 a D8). La Tabella 2 mostra, invece, la media (M) e la deviazione standard (DS) per ciascuno degli 8 items.

Fig.1 - Distribuzione delle risposte per gli item della Sezione 1



Tab.2 - Media e Deviazione Standard per gli item della Sezione 1

Item	M	DS	Item	M	DS
D1	4,37	0,88	D5	4,58	0,69
D2	4,71	0,60	D6	4,55	0,67
D3	3,81	1,11	D7	4,47	0,89
D4	4,19	0,89	D8	4,73	0,55

Come è possibile evincere dalla Figura 1, gli items D1, D2, D5, D6, D7 e D8 hanno raccolto il più ampio consenso da parte dei partecipanti, registrando il valore “5” (“Totalmente d'accordo”) come risposta più diffusa. Contrariamente, gli items D3 e D4 registrano risposte meno omogenee. Il calcolo della media e della deviazione standard permette di visualizzare le differenze con più chiarezza. Gli items che presentano una media sotto il punteggio 4,5 sono solo quattro, ossia D1 (M = 4,37), D3 (M = 3,81), D4 (M = 4,19) e D7 (M = 4,47). Gli stessi items, in modo complementare, registrano le deviazioni standard più alte. L'item D3 presenta, invece, la media più bassa di tutta la Sezione (M = 3,81) e, rispettivamente, la deviazione standard più alta (DS = 1,11).

In riferimento agli items della Sezione 2, la Figura 2 illustra la distribuzione dei punteggi assegnati dai partecipanti per ogni item (da D9 a D11). La Tabella 3 illustra la media (M) e la deviazione standard (DS) per ciascuno dei 6 items.

Fig.2 - Distribuzione delle risposte per gli item della Sezione 2



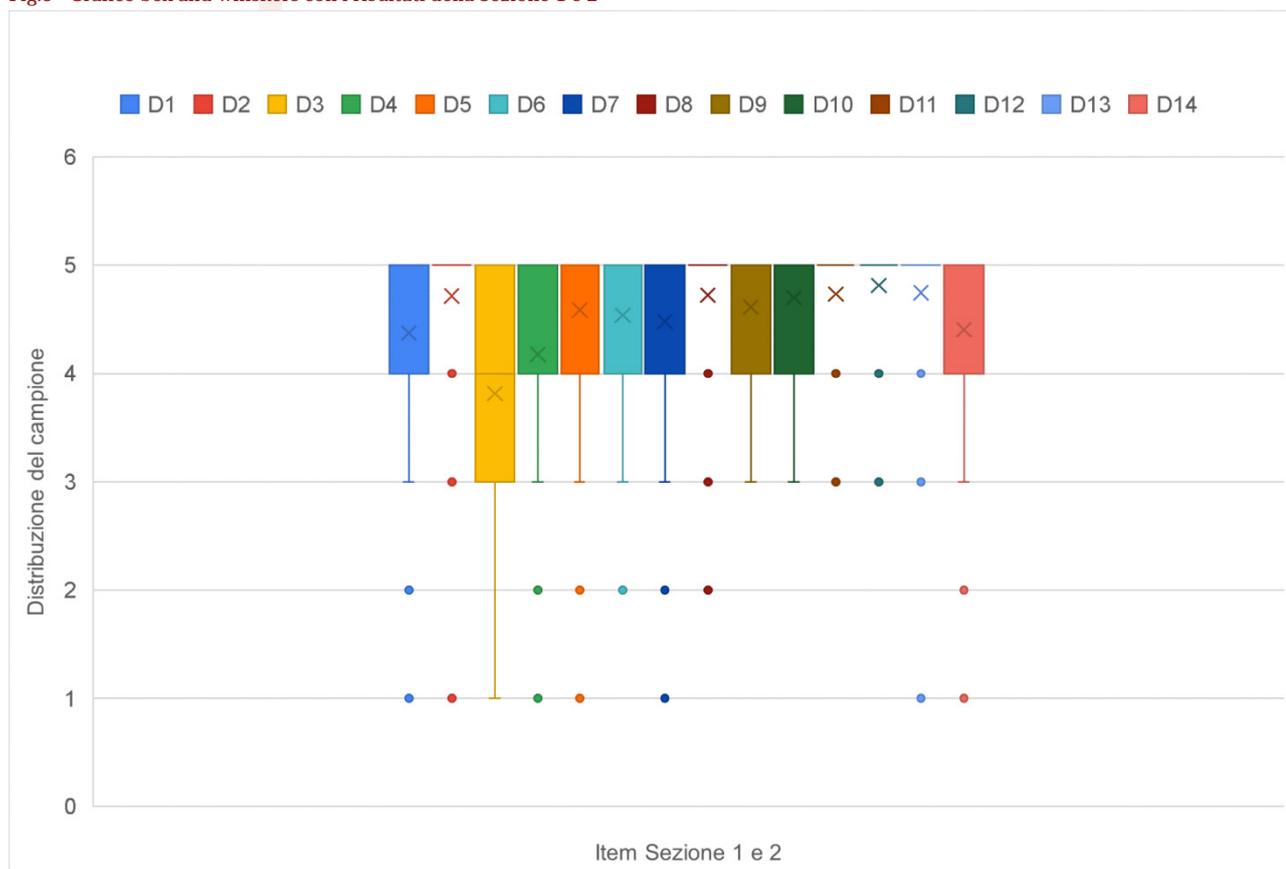
Tab.3 - Media e Deviazione Standard per gli item della Sezione 2

Item	M	DS	Item	M	DS
D9	4,61	0,52	D12	4,80	0,43
D10	4,69	0,59	D13	4,74	0,54
D11	4,73	0,49	D14	4,41	0,76

L'analisi dei risultati in riferimento agli items della Sezione 2 rivela punteggi elevati, in particolare per i primi 5 items. Tutti gli item registrano il valore "5" ("Totalmente importante") per più della metà delle risposte. Coerentemente, il calcolo della media e della deviazione standard riporta risposte più omogenee. L'item D14 è l'unico a presentare una media al di sotto del 4,5 (M = 4,41) e rivela la più alta deviazione standard (DS = 0,76).

La Figura 3 presenta un *box and whiskers plot* che mette a confronto i risultati registrati da tutti e 14 gli items, indicando gli indici di dispersione e di posizione per ognuno di essi.

Fig.3 - Grafico box and whiskers con i risultati della Sezione 1 e 2



5. Discussione

Per quanto concerne la Sezione 1, l'analisi descrittiva dei risultati rivela, in prima istanza, un alto grado di accordo espresso dai partecipanti nei confronti degli items D2, D5, D6 e D8. Gli items D1, D4 e D7 presentano un grado di accordo leggermente inferiore a quelli sopra citati, tuttavia senza discostarsi in maniera significativa dagli stessi.

Entrando nel merito dell'importanza di una riflessione continua sulla propria identità professionale (Perrenoud, 2011) in un'ottica sistemica, le risposte ottenute ai quesiti D2, D5 e D6 permettono di verificare un grado di accordo significativo del gruppo dei docenti partecipanti alla ricerca. Tale dato si allinea con la letteratura scientifica (Romano & Muscarà, 2023; Ventura, 2023; Crotti, 2017; Fabbri,

2007; Schön, 1983) che afferma il beneficio di porre in essere pratiche riflessive, il proprio monitoraggio circa l'auto-efficacia e la responsività dei/delle docenti all'evoluzione degli scenari culturali, educativi e didattici, nell'ottica di costruire contesti scolastici inclusivi per accogliere le diversità. In questo senso, i risultati di questo studio appaiono in accordo con quelli ottenuti dalle ricerche qualitative sul tema (Romano & Muscarà, 2023; Calvani et al., 2014), sottolineando l'importanza di fornire a docenti strumenti e soluzioni per poter porre in essere pratiche autoriflessive da integrare nella loro quotidianità professionale. Nell'ambito del feedback tra pari come strumento di crescita professionale, gli studi (Thurlings & den Brok, 2018; Vilaronga et al., 2016; Ghedin et al., 2014; Jackson & Bruegmann, 2009) confermano i benefici nell'offrire occasioni di peer-learning nella formazione docenti iniziale e continua, dimostrando come un'efficace collaborazione tra insegnanti può condurre gli studenti ad ottenere migliori risultati anche in presenza di bisogni educativi speciali. La predisposizione positiva a tali occasioni di confronto è stata anche rilevata da altre ricerche sul tema (Guerini, 2020; Rosselló & De la Iglesia, 2020), sottolineando come lo sviluppo professionale possa avvenire attraverso la partecipazione attiva e collaborativa in vere e proprie comunità di pratiche (Fabbri, 2007). La rilevanza di tale dimensione professionalizzante viene confermata anche dal consenso rilevato per l'item D8. Nello specifico, gli studi (Durrant, 2019; Fiorucci, 2014; Foster & Hilaire, 2003) dimostrano come le percezioni dei/delle docenti influenzano le effettive possibilità di produrre un cambiamento positivo all'interno delle stesse comunità di apprendimento/pratiche, aprendo dunque alla necessità di coltivare la consapevolezza del proprio ruolo come promotori di processi inclusivi e cambiamenti positivi (Giaconi et al., 2023; Fabbri, 2007).

Pur rilevando una leggera inflessione sul grado di accordo espresso dai/dalle docenti in riferimento ai quesiti D1, D4 e D7, i dati ottenuti possono essere letti alla luce degli studi che entrano nel merito del ruolo della formazione per il cambiamento trasformativo e per l'acquisizione di un *habitus* professionale in grado di declinare l'agire educativo e didattico come elemento trasformativo dei contesti (Giaconi & Aiello, 2024). All'interno della Sezione 1, l'item che ha ricevuto meno accordo da parte dei partecipanti è D3. Una tra le possibili motivazioni di tale risultato potrebbe essere legata al fatto che i docenti tendono a valorizzare maggiormente gli aspetti di competenza e pianificazione maturati durante l'esperienza professionale. In questo senso, i concetti di "imprevedibilità" e "incompiutezza" potrebbero essere stati percepiti come antitetici rispetto alla professionalità percepita, innescando una difficoltà di inquadramento degli stessi in termini positivi (Schön, 1983). In questo senso, maggiori approfondimenti saranno possibili grazie all'analisi qualitativa delle risposte brevi fornite dai partecipanti per ogni item.

L'analisi dei risultati della Sezione 2 rivela maggiore omogeneità nelle risposte, richiamando all'importanza che i docenti riconoscono a tutte le traiettorie strategiche espresse dal documento preso come riferimento in questo studio. Nel dettaglio, l'item D12 ha ottenuto la media più alta e la deviazione standard più bassa. Questo risultato sottolinea l'importanza che i partecipanti attribuiscono alla collaborazione e alla condivisione di conoscenze tra professionisti per creare ambienti inclusivi, in linea sia con la letteratura di riferimento (Giaconi & Aiello, 2024; Guerini, 2020; Rosselló & De la Iglesia, 2020; Fabbri, 2007) sia con l'approccio olistico alla formazione del docente inclusivo sottolineato dall'Agenzia (2022). Difatti, la creazione di comunità di apprendimento consente lo sviluppo di quelle abilità e competenze inclusive evidenziate nella Sezione 1, quali la riflessività, la collaborazione e lo sviluppo di rapporti significativi di apprendimento reciproco (Giaconi & Aiello, 2024; Lotti, 2021; Ruano, 2013; Fabbri, 2007). Coerentemente, gli items D9, D10, D11 e D13, relativi all'utilizzo di approcci di ricerca partecipativa, allo sviluppo di strategie di problem solving personali e collaborative e al coinvolgimento di altri professionisti nella riflessione sull'insegnamento, hanno ottenuto una media di risultati piuttosto alta e una bassa deviazione nelle risposte. Infine, l'item D14 è l'unico a presentare una maggiore variabilità nelle opinioni dei partecipanti. Di conseguenza, il coinvolgimento delle famiglie come strategia per avviare processi inclusivi rappresenta un aspetto che potrebbe

richiedere ulteriori approfondimenti nel contesto della formazione inclusiva (De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023; Zollo et al., 2023; Giaconi & Caldin, 2022). La lettura complessiva dei risultati della seconda sezione riflette l'importanza attribuita dai partecipanti a un approccio multidimensionale e collaborativo all'educazione inclusiva che possa andare oltre le competenze individuali del singolo docente (Giaconi & Aiello, 2024).

6. Conclusioni

La presente ricerca ha avuto l'intento di esplorare le percezioni dei/delle docenti in formazione circa l'area di competenza «I docenti e gli altri professionisti dell'istruzione in quanto membri di una comunità di apprendimento professionale inclusiva», come delineato nel “Profilo per l'aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti” (Agenzia, 2022). La volontà sottesa a tale scelta richiama all'importanza di una formazione continua, che si sviluppi a partire dal riconoscimento del ruolo di membro di una comunità di apprendimento, centrale nella prospettiva “semplessa” della formazione inclusiva (Sibilio, 2023; Aiello et al., 2016).

In questa direzione, i risultati emersi offrono spunti significativi per riflettere sullo stato attuale della formazione dei/delle docenti inclusivi/e in Italia e sulle prospettive future per migliorare le pratiche inclusive nelle scuole.

In linea con la letteratura esistente (Giaconi & Aiello, 2024; Gulisano, 2023, 2022a, 2022b; Bocci et al., 2021; Navarro et al., 2016; Bukvic, 2014), l'adozione di un *habitus* professionale che si articoli nei valori del profilo del docente inclusivo si conferma cruciale per l'implementazione di pratiche educative inclusive e democratiche (De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023). In questa direzione, lo studio condotto ha messo in luce come i docenti percepiscano l'importanza di far parte di una comunità di apprendimento professionale inclusiva, pur rivelando aree in cui il consenso è più elevato e altre in cui emerge la necessità di un ulteriore supporto formativo (Bocci et al., 2021; Fiorucci, 2020).

I risultati ottenuti suggeriscono la necessità di rafforzare i programmi di formazione iniziale e continua per i docenti, focalizzandosi su percorsi che favoriscano l'acquisizione sia di competenze specifiche richieste per operare efficacemente in una comunità di apprendimento inclusiva (Bortolotti et al., 2022; Amatori et al., 2021; Giaconi et al., 2021), sia di dispositivi necessari per riflettere sulle pratiche formative e professionali (Perrenoud, 2011). Le sfide che emergono in riferimento allo sviluppo di un *agency* inclusiva dei/delle docenti, possono essere lette anche alla luce della necessità di rafforzare il loro sviluppo professionale come pratica collettiva e non solo centrata sugli interessi individuali (Sibilio & Aiello, 2018).

Al fine di aggiornare i percorsi di formazione docente, future ricerche qualitative in ottica *Evidence Based* (Cottini & Morganti, 2015) dovranno indagare come i docenti possano concretamente implementare le competenze relative alla comunità di apprendimento professionale inclusiva nelle loro pratiche quotidiane (Giaconi et al., 2023; Amatori et al., 2021; Giaconi et al., 2021; Giaconi & Del Bianco, 2019; Fabbri, 2007). Tali ricerche potrebbero fornire spunti di riflessione preziosi per migliorare ulteriormente i programmi di formazione e le politiche educative (Giaconi & Aiello, 2024; d'Alonzo, 2022; Amatori et al., 2019; Giaconi et al., 2019).

In chiusura, ci sembra rilevante sottolineare come la promozione di una scuola realmente inclusiva richieda un approccio sistemico e un impegno collettivo (Giaconi et al., 2023). I docenti giocano un ruolo centrale in questo processo, ma è necessario un supporto costante da parte delle istituzioni e della comunità educativa nel suo complesso. In questa direzione, nonostante i limiti intrinseci di una rilevazione condotta sulle percezioni di un campione limitato, la ricerca permette di mettere in luce come i docenti si posizionino rispetto alle caratteristiche e competenze del docente inclusivo tracciate dall'Unione Europea, offrendo un iniziale contributo alla comprensione delle sfide e delle opportunità legate alla costruzione di comunità di apprendimento professionali inclusive.

BIBLIOGRAFIA

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva. (2022). **Profilo per l'aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti.**, Disponibile su: www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). **The role of teachers' perceptions for inclusive teaching: Why plan teacher education on simplex theory?** *Italian journal of educational research*, 16, 17-27.
- Amatori, G., Del Bianco, N., Capellini, S. A., & Giacconi, C. (2021). **Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni.** *Form@re*, 21(1), 24-37.
- Andreoli, M., Zaniboni, L., Ghirotto, L., & Lascioli, A. (2022). **A Scoping Review on Teacher Agency for Inclusive Education: Mapping Existing Evidence and Conceptual Frameworks.** *Form@re*, 22(3), 9-29.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). **Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme.** *Form@re*, 21(1), 8-23.
- Bortolotti, I., Fabbri, M., & Sansone, N. (2022). **La riflessione al centro di una formazione efficace all'uso delle tecnologie del docente in servizio.** In Batini F., Agrusti G., Vannini I., Falcinelli F., Salvato R. (a cura di) *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. Book of Abstracts* (pp. 72-75). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bukvic, Z. (2014). **Teachers competency for inclusive education.** *The European journal of social & behavioural sciences*, 11(4), 407-412.
- Commissione Europea (2010). **Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.** COM(2010) 2020 definitivo. Disponibile su: [https://www.parlamento.it/notes9/web/docuorc2004.nsf/a4f26d6d511195f0c12576900058cac9/26737823c7025a77c12576dd0059a14f/\\$FILE/COM2010_2020_IT.pdf](https://www.parlamento.it/notes9/web/docuorc2004.nsf/a4f26d6d511195f0c12576900058cac9/26737823c7025a77c12576dd0059a14f/$FILE/COM2010_2020_IT.pdf).
- Commissione Europea (2021). **Strategia Europea sui diritti delle persone con disabilità 2021-2030.** COM(2021) 101 definitivo. Disponibile su: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>.
- Commissione Europea (2023). **European Education and Culture Executive Agency, Promoting diversity and inclusion in schools in Europe.** Publications Office of the European Union, 2023. Disponibile su: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/443509>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018a). **Raccomandazione del Consiglio sui valori comuni, l'istruzione inclusiva e la dimensione europea dell'insegnamento.** (2018/C 195/01). Disponibile su: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN).
- Consiglio dell'Unione Europea (2018b). **Council conclusions on moving towards a vision of a European Education Area.** (2018/C 195/04). Disponibile su: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX%3A52018XG0607%2801%29>.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). **Evidence-Based Education e pedagogia speciale.** Roma: Carocci.
- Crotti, M. (2017). **La riflessività nella formazione alla professione docente.** *EDETANIA*, 52, 85-106.
- Danau, D. (2023). **Example of best practice: ETUCE Study on Embracing diversity in education: key elements of inclusive education and training needs of education personnel.** *Intercultural Education*, 34(1), 95.
- De Mutiis, E., & Amatori, G. (2023). **Per un professionista inclusivo: l'insegnante specializzato per il sostegno tra dimensioni formative e bisogni attesi.** *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 58-79.
- De Angelis, M. (2021). **Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia.** *Form@re*, 21(1), 253-269.

- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). **Teacher education for inclusion across Europe.** *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 17-24.
- Durrant, J. (2019). **Teacher Agency, Professional Development and School Improvement.** London: Routledge.
- d'Alonzo, L. (2022). **Il corso di specializzazione sul sostegno: considerazioni e proposte dopo 10 anni di esperienza.** *Nuova Secondaria*, febbraio 2022, 60-69.
- d'Alonzo, L., & Carruba, M. C. (2016). **Il docente inclusivo in Università: fra presenza, spazi e comunicazione.** In E. Borgonovi, R. Garbo, L. Sbattella (a cura di), *Cald. Una rete per l'inclusione. Studi in memoria di Walter Fornasa.* Milano: Franco Angeli.
- Engelbrecht, P. (2013). **Teacher education for inclusion, international perspectives.** *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118.
- Fabbri, L. (2007). **Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo.** Roma: Carocci.
- Ferri, D. (2014). **L'Unione europea e i diritti delle persone con disabilità: brevi riflessioni a vent'anni dalla prima 'Strategia'.** *Politiche sanitarie*, 17(2), 118-123.
- Fiorucci, A. (2014). **Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale.** *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2020). **Disabilità e inclusione a scuola. Una ricerca sugli atteggiamenti e sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione.**
In R. Caldin (a cura di) **Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD - II Tomo** (pp. 156-167). Lecce: Pensa Multimedia.
- Frabboni, F., & Minerva, F. (2001). **Manuale di pedagogia generale.** Roma-Bari: Laterza.
- Foster, R., & Hilaire, B. S. (2003). **Leadership for School Improvement: Principals' and Teachers Perspectives.** *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 7(3), 1-18.
- Ghedini, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2014). **Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva.** *Italian Journal of Educational Research*, (11), 157-175.
- Giaconi, C., & Caldin, R. (2022). **Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà.** Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Capellini, S. A., Del Bianco, N., Taddei, A., & D'Angelo, I. (2019). **Empowerment per l'inclusione nello studio.** *Education Sciences and Society*, 2018/2, 166-183.
- Giaconi, C., D'Angelo, I., Marfoggia, A., & Gentilozzi, C. (a cura di) (2023). **Ecosistemi formativi inclusivi.** Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., & Del Bianco, N. (2019). **In azione. Prove di inclusione.** Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A., & Capellini, S. A. (2021). **La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale.** *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 7-21.
- Guerini, I. (2020). **La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre.** *Education Sciences and Society*, 2020/1, 169-185.
- Gulisano, D. (2022a). **Il Profilo del Docente Inclusivo nella Scuola Secondaria: Un'indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania.** *Human Review*, 13(3), 2-10.
- Gulisano, D. (2022b). **Scuola e Dis-Abilità: Quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella scuola Post Pandemica?** *Formazione & insegnamento*, 20(1), 258-268.
- Gulisano, D. (2023). **Quale profilo per il docente inclusivo? Alcune risultanze di un'indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania.** *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 273-290.
- Gracia, V.S. (2011). **La educación inclusiva en Europa.** *CEE Participación Educativa*, 2011/18, 35-45.

- Jackson, C., & Bruegmann, E. (2009). **Teaching Students and Teaching Each Other: The Importance of Peer Learning for Teachers.** *NBER Working Paper Series: National Bureau of Economic Research.*
- Kubacka, K., & d'Addio, A. (2020). **Targeting Teacher Education and Professional Development for Inclusion.** *Journal of international cooperation in education*, 22(2), 89-106.
- Kuyini, A. B., Desai, I. & Sharma, U. (2020). **Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes and Concerns About Implementing Inclusive Education in Ghana.** *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526.
- Li, L., & Ruppap, A. (2020). **Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review.** *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59.
- Lotti, A. (2021). **Faculty Learning Communities e Comunità di Pratica per lo sviluppo professionale del docente. L'esperienza dell'Università di Genova.** *Excellence and Innovation in Learning and Teaching, Special Issue 2021*, 149-163.
- Maggiolini, S. (2018). **Riflettendo sulla riflessività. Il ruolo del docente inclusivo tra sfide, problemi e prospettive.** *Essere a Scuola*, 2018, 89-91.
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Ruppap, A. L. (2020). **Teacher agency for inclusive education: an international scoping review.** *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1159-1177.
- Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R., & Sampson, D. (2016). **Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences.** *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27.
- Nazioni Unite (2006). Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità.** *Treaty Series*, 2515, 3.
- Perrenoud, P. (2011). **Quand l'école prétend préparer à la vie...Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?** *Issy-Les-Moulineaux: ESF.*
- Romano, A., & Muscarà, M. (2023). **Pensarsi professionista. Esperienze narrative riflessive e ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria.** *Educational Reflective Practices*, 2023/2, 59-69.
- Rosselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2020). **El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente.** *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382.
- Ruano, M. R. (2013). **Comunidades Profesionales de Aprendizaje.** *Instrumentos de diagnóstico y evaluación*, 62(1), 1-12.
- Schön, D. A. (1983). **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.** *New York: Basic Books.*
- Schoonheim, J. & Ruebain, D. (2005). **Inclusion and Education in Childhood Education.** In A. Lawson, C. Gooding (a cura di), *Disability Rights in Europe: From Theory to Practice.* *Oxford: Hart Publishing.*
- Schwab, S. (2020). **Inclusive and Special Education in Europe.** *Oxford Research Encyclopedia of Education.* In U. Sharma (a cura di), *Oxford Research Encyclopedia of Education.* *New York: Oxford University Press.*
- Sibilio, M. (2023). **La semplicità. Proprietà e principi per agire il cambiamento.** *Brescia: Morcelliana Scholé.*
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). **Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva.** *Napoli: EdiSES.*
- Siedlecki, S. L. (2020). **Understanding descriptive research designs and methods.** *Clinical Nurse Specialist*, 34(1), 8-12.
- Slee, R. (2013). **Meeting Some Challenges of Inclusive Education in an Age of Exclusion.** *Asian-Journal of Inclusive Education*, 1(2), 3-17.
- Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso-Martín, M., Rodríguez Díaz, S., & Ferreira, M.Á. (2014). **Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries.** *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 433-445.

Thurlings, M., & den Brok, P.J. (2018). **Student teachers' and in-service teachers' peer learning: a realist synthesis.** *Educational Research and Evaluation*, 24(1-2), 13-50.

Tsibidaki, A. Kogiarni, A., Flagkou, A., Vagianou, V., & Trecha, S. (2020). **Introducing teacher training for special and inclusive education in Cyprus, Germany, Great Britain, Greece, and Italy.** *Journal of Education and Human Development*, 9(2), 91-103.

Ventura, A. (2023). **La formazione dei docenti attraverso il Reflective Practice-Based Learning.** *Educational Reflective Practices*, 2023/2, 166-180.

Vilaronga, C. A., Mendes, E. G., & Zerbato, A. P. (2016). **O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente.** *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 7(19), 66-87.

Zollo, I., Sabatano, F., & Sibilio, M. (2023). **L'alleanza tra scuola e famiglia come dispositivo pedagogico inclusivo: dalla riflessione all'azione?.** *Educational Reflective Practices*, 2023/1, 52-70.



Percorsi di istruzione e formazione professionale in materia di comunicazione aumentativa alternativa per insegnanti di sostegno e studenti

Vocational education and training pathways on augmentative and alternative communication for support teachers and students

di Francesco Tafuri, Lucia Valentino, Francesca Latino⁶

Abstract

Lo scopo del presente contributo è quello di approfondire il potenziale delle iniziative promosse a livello europeo per garantire l'accesso all'istruzione, alla cultura e alla società in generale per le persone con deficit comunicativi. Occorre fornire a questi ultimi gli strumenti necessari per "comprendere" anche quando si trovano in un paese diverso: perché non farlo "traducendo" le guide turistiche, le brochure dei musei o addirittura libri di testo scolastici in pittogrammi? Tutto ciò può avvenire grazie all'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), un potente strumento comunicativo utilizzato da chi ha problematiche a livello di comunicazione e da rendere "comprensibile" a studenti e docenti oggi più che mai, affinché si possano realizzare attività di inclusione sociale e scolastica grazie all'utilizzo dei software per la conversione di testi in pittogrammi, universalmente riconosciuti. Per rendere tutto ciò possibile e in un'ottica di promozione del multilinguismo, è necessario innanzitutto prevedere un maggior numero di iniziative formative a riguardo all'interno delle scuole e del programma Erasmus+ rivolte ai docenti di sostegno, affinché possano cooperare con i colleghi di lingue e, di conseguenza, far sì che avvengano scambi tra studenti di diverse nazioni per realizzare progetti realmente inclusivi. In conclusione, forniremo degli spunti operativi per attività inclusive a livello europeo, da realizzare mediante scambi culturali scolastici.

Abstract

The purpose of this paper is to explore the potential of the initiatives promoted at the European level to grant access to education, culture and society in general for people with communication difficulties. The latter need to be provided with the necessary tools to "understand" even when they are in a different country: why not do so by "translating" tourist guides, museum brochures, or even school textbooks into pictograms? All of this can be done thanks to Augmentative and Alternative Communication (AAC), a powerful communicative tool used by people with communication problems that needs to be made "understandable" to students and teachers today more than ever before, so that social and educational inclusion activities can be carried out using software for converting texts into universally recognized pictograms. To make this possible and in order to promote multilingualism, it is firstly necessary to provide more training initiatives aimed at support teachers on this subject within both schools and the Erasmus+ program, so that they can cooperate with their language colleagues and, consequently, organize exchanges between students from different nations with the aim of carrying out inclusive projects. In conclusion, we will provide operational insights for inclusive activities at the European level to be implemented through school cultural exchanges and expression, on the other hand supporting and promoting the development and competence of the vocal language.

⁶ Francesco Tafuri è Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Niccolò Cusano University, Rome.

Lucia Valentino è Ricercatrice presso Pegaso University, Naples.

Francesca Latino è Ricercatrice di Metodi e Didattiche delle attività sportive presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze dell'educazione Università "Pegaso", Napoli.

The main obstacle for deaf people is the acquisition of language and the difficulty of knowing how to communicate. Language acquisition proceeds in phases that follow one another in a certain order and which are shared by most children; however, it should not be underestimated that this succession is characterized by very strong individual variations which concern not only the times, but also the ways and strategies of learning. Deaf children exposed to LIS from birth go through exactly the same developmental stages of language acquisition, and at the same time, as hearing children who acquire vocal language. Very different is the case of those children who are born deaf to hearing parents (95% of cases). These children are not exposed, due to their deficit, to the language spoken in the environment, nor can they spontaneously acquire sign language since this is not used in the family. A timely and immediate prosthetic, speech therapy, didactic and pedagogical intervention is certainly the best strategy to be able to make the deaf child achieve educational-educational success.

Parole chiave: Sviluppo professionale; CAA; Multilinguismo; Erasmus+, Docente Europeo.

Keywords: Professional Development; AAC; Multilingualism; Erasmus+, European teacher.

Introduction

Linguistic and cultural diversity can enrich the learning environment, bringing unique perspectives and viewpoints stimulating discussion and creativity. In this regard, a crucial role is played by teachers, especially support ones: it is crucial to train them on some key aspects of inclusion so that they can adopt multicultural perspectives in their teaching practices, thus making the curriculum more inclusive and applicable to all students. One important tool is certainly Augmentative Alternative Communication; the latter refers to communication methods used by individuals with difficulties or impairments in verbal communication. Methods that may include the use of symbols, pictures, gestures, electronic communicators or other forms of visual or tactile support (Florian & Camedda, 2020). How can AAC facilitate multilingualism? These tools and methodologies are tailored to be accessible in multiple languages, and this is especially important in multilingual or multicultural settings where people may speak different languages or have specific communication needs related to their culture or language background. For example, symbols used in AAC, or more precisely pictograms, can be available in several languages to enable people to communicate effectively in their native or preferred language (Kefallinou, Symeonidou, & Meijer, 2020). In addition, electronic communicators can be programmable to support multiple languages, allowing people to express themselves in the language with which they are most comfortable (or, if they are in a foreign country, to make the communicator pronounce selected pictograms in the foreign language). In short, multilingualism in AAC is critical for ensuring equitable and inclusive access to communication for all people, regardless of their original language or culture (Finkelstein, Sharma, & Furlonger, 2021). However, in order for this to happen, more awareness needs to be raised at the school and European level. It is necessary to promote training actions for support teachers and students on AAC nationally and, even more importantly, internationally, because people with communication difficulties are found all over the world, and they have the right to equitable access to culture and information as well.

1. The European Union between multilingualism and multiculturalism

The mosaic of the multicultural reality of the European Union is at the center of studies on the phenomenon of multilingualism (Villafuerte & Mosquera, 2020). In fact, it is based on the principle of unity in diversity: of cultures, beliefs, customs and languages. One of the most direct manifestations of this cultural diversification is definitely represented by linguistic richness: not surprisingly, languages are precisely that vehicle through which a culture is expressed and conveyed, and learning a foreign language necessarily involves exploring and understanding the culture associated with that language (Messiou & Ainscow, 2020). Therefore, effective language teaching should also include appropriate

cultural awareness. In this sense, Europe offers fertile ground for cultural learning through immersion in authentic contexts: exchange experiences, volunteering programs and cultural activities offer students the opportunity to “experience” firsthand the culture of the language they are learning. These kinds of experiences certainly improve students’ language skills, but more importantly, they enrich them culturally, increasing their awareness and understanding of the world around them. Europe is a perfect example of language and cultural integration, and its approach to language learning is exemplary for the rest of the world. Through targeted programs and initiatives, in promoting understanding and cooperation among nations, the European Union has shown its care for linguistic and cultural integration. Indeed, the combination of language skills and cultural awareness prepares individuals to become citizens of an increasingly interconnected and multicultural world (Ní Bhroin & King, 2020).

An important aspect of this integration, as mentioned earlier, is the enhancement of linguistic diversity as an opportunity rather than an obstacle. European institutions, together with its Member States, have worked to support and preserve minority and regional languages, recognizing that linguistic diversity is an essential element of Europe’s cultural richness. A tangible example of this commitment is the European Charter for Regional or Minority Languages, adopted by the Council of Europe in 1992. The charter promotes respect for and protection of regional and minority languages, encouraging member states to adopt inclusive language policies and to ensure their use in public and private sectors. Not surprisingly, even official institutional meetings such as Council meetings must be translated into all official languages, in order to be attended by all Members of the European Parliament who can thus easily converse in all official languages (Walton & Rusznyak, 2020).

The European Union currently has 24 languages, and this prompts a policy to support multilingualism (one of the founding principles of the Union, in fact); specifically, the EU aims to:

- Communicate with its citizens in their own language;
- Enhance the linguistic differences present in Europe;
- Ensure that the acquisition of language skills is promoted on European territory.

Therefore, multilingualism is seen as a resource and a commitment as reported in the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - “Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment” (COM (2008) 566 final of 18.9.2008). The main purpose of the communication is to put a strong focus on how important linguistic diversity in the EU is, and why it should be understood as an asset. Under these assumptions, through the communication, the EU pursues three objectives:

- Pushing to use existing programs and initiatives to promote language learning and language proficiency assessment, and to further develop interpreter and translator curricula;
- Facilitating students and workers in movements between states. This is achieved partly through promotion and innovation in language learning, and by providing a platform for stakeholders to exchange best practices;
- Encouraging the use of subtitles and promoting the circulation of European works.

In summary, the key principles of the European Union regarding linguistic and cultural diversity are (Gazzola & Guerini, 2006):

- Respect, protection and enhancement of the diversity of member countries (in particular by supporting mobility actions, partnerships, training, multilingual understanding and exchanges);
- Equal dignity and value of the official languages of the Union;
- Support for the learning of European languages (particularly emphasizing the importance of the teaching of at least two Community languages from an early age).

For this reason, one of the objectives of the European Union is to promote methodologies and provide the tools to ensure language learning throughout the territory; furthermore, it supports all the policies of individual states aimed at this end.

As a result, this opportunity granted is recognized as a valuable personal asset as well, but it can also be useful somehow to the socioeconomic coexistence of the whole population. One of the main programs aimed at fostering linguistic and cultural integration is entitled Erasmus+, which allows people to improve their language skills through temporary relocation to another European state where they can participate in educational or work-related activities (Paseka, & Schwab, 2020).

Descendant of Erasmus (*EuRopean community Action Scheme for the Mobility of University Students*), a European program founded in 1987 for the mobility of young university students within the European Union, Erasmus+ has been launched in 2014; it is targeted not only at university students, but at all children and young people aged between 13 and 30. Erasmus+ also encourages cooperation between educational institutions through strategic partnerships.

These partnerships promote the exchange of best practices and the development of joint projects fostering educational innovation, inclusion and internationalization among the institutions involved (Giangreco, 2021).

These projects often include cultural and language activities allowing students to fully immerse themselves in the language and culture of the hosting country. This not only improves students' language skills, but also helps promote intercultural understanding and create lasting bonds among young Europeans. In addition, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) has facilitated the mobility of European citizens, enabling them to show their language skills consistently throughout the European Union. To give an overview of the structure of the Erasmus+ programme, here below a scheme including its three different "Key actions":

Key Action 1:

- Mobility projects for learners and staff in higher education, vocational education and training (VET), school education, adult education and youth;
- Youth participation activities;
- DiscoverEU – Inclusion Action;
- Mobility of staff in the field of sport;
- Virtual exchanges in higher education and youth.

Key Action 2:

- 1) Partnerships for Cooperation, comprising:
 - Cooperation Partnerships;
 - Small-scale Partnerships.
- 2) Partnerships for Excellence, including:
 - Centres of Vocational Excellence;
 - Erasmus Mundus Action.
- 3) Partnerships for Innovation:
 - Alliances for Innovation;
 - Forward-looking projects.
- 4) Capacity Building in the field of higher education, vocational education and training, youth and sport.
- 5) Not-for-profit European sport events.

Key Action 3:

- European Youth Together.

Jean Monnet Actions:

- Jean Monnet in the field of higher education;
- Jean Monnet in other fields of education and training

2. AAC: between history and usefulness for L2 teaching/learning

Learning and understanding a new language can be a considerable challenge for people with difficulties in the communication sphere, but in one way or another, they need to be offered valuable tools to understand the world around them. Think of a person with a communication deficit on holiday in a foreign country: would he or she be able to understand the descriptions of a painting in a museum, or the history of a cathedral, without any visual support? In this case, AAC can come to their aid. It originated in the United States in 1983, and was specifically aimed at helping children with infantile cerebral palsy showing mismatches between expressive and receptive languages (Sharma & Mullick, 2020). It spread over the years following the birth of the International Association of Augmentative and Alternative Communication, which aimed to recognize every person's right to communication even in the case of severe verbal impediment. It is defined as Augmentative because it refers to the expansion of communication skills through all available modalities and channels; and Alternative because it includes anything that is alternative to speech (for example, figures, pictures, drawings or symbols). It has the potential to increase functional communication skills (Drager, Light & McNaughton, 2010). and to strengthen language and social competence (Light, Beukelman & Reichle, 2003). AAC enables the inclusion of those affected by various forms of disabilities, and helps foreign students who are unfamiliar with the Italian language or experiencing learning difficulties. Augmentative and Alternative Communication, therefore, refers to systems and tools used by people who have difficulty communicating verbally; when it comes to multilingualism, AAC can be tailored to support multiple languages, and this can be done through the use of symbols, pictures or written texts in the person's languages of interest. More specifically, there are two main types of AAC (Lindner, K. T., Schwab, Emara & Avramidis, 2023):

- Unaided AAC – occurring by using the body, such as facial expressions, body language, gestures, and signs (just think, for example, about sign language).
- Aided AAC - including methods and “no/low-tech” or “high-tech” devices. The “No/low-tech” devices category include non-electronic tools and strategies requiring no batteries (like objects, pictures, writing, and communication boards or communication books like PECs); among “high-tech” devices we can find eye gaze systems, tablets and Speech-Generating Devices (SGD), or Voice Output Communication Aids (VOCAs). The latter are portable electronic devices allowing people producing speech to communicate needs or requests: in essence, these devices are their speaking voice.

3. Fostering inclusion across the Community: the Erasmus+ program for the training of support teachers and students

Every educational institution has the task of recognizing and valuing diversity among students, in the awareness that “diversity” enriches everyone not only culturally, but also emotionally, affectively, socially and psychologically. Therefore, it becomes a real “duty” for them to educate on diversity and to ensure that these conditions do not turn into learning difficulties, social and cultural inequalities and marginalization: they need to prevent these conditions from jeopardizing the very existence of the idea of democracy. When diversity is nurtured and valued in an educational institution, the latter is on target to implement an effective integration process (Gülsün, Malinen, Yada, & Savolainen, 2023). The Erasmus+ program is an incredible linguistic support for student mobility and focuses on important and up-to-date themes such as social inclusion, environmental sustainability, digital

switchover and the promotion of participation in democratic life. It follows that the main goal of an inclusive school is to ensure the highest possible level of learning, protecting the well-being of the individual and breaking down all barriers to its achievement. The goal of inclusive education is to welcome, value and support all students, regardless of their features or difficulties, and to promote a positive and respectful climate beneficial to the learning and development of all individuals (Gülsün, Malinen, Yada & Savolainen, 2023). As mentioned in the previous chapter, students with communication deficits need to be provided with the tools necessary to have equitable access to education, culture and society in general. Why not do this by “translating” guidebooks, event posters or even school textbooks into pictograms? Based on the assumption that pictograms are universal, understandable to everyone in all languages, we could let students from different countries cooperate to facilitate the understanding of their historical/cultural heritage even by their foreign peers unable to communicate like them. More than that, such actions would also promote the learning of words in a foreign language by the latter, allowing them to achieve a school success (as small as it may seem, it would instead be a huge accomplishment). All this must be clearly preceded by adequate training of teachers, particularly support teachers, on both what AAC actually is and how to apply it through appropriate software (Arias-Pastor, Van Vaerenbergh, Fernández-Solana & González-Bernal, 2023). In the context of multilingualism, there are some important challenges and considerations to keep in mind when using Augmentative and Alternative Communication:

- **Accurate translation:** it is critical to make sure that translations of pictograms in AAC are accurate and culturally appropriate. In fact, words and concepts may have different meanings in different languages and cultures;
- **Consistency and coherence:** when using multiple languages in AAC, it is important to maintain consistency and coherence in the communication system. This may require adopting shared language standards and symbols to ensure effective and understandable communication

Here below some tips on how to foster teacher and student training.

- *Training for support teachers*

It is well known that Erasmus+ programs offer incredible training opportunities for teachers every year, whether through structured courses or job shadowing activities. Courses on English language, innovative teaching methodologies or sector-specific topics are offered every year in all schools participating in the program. But what about support teachers? If we take a look at E-Twinning/ESEP, there are very few courses available to explore the topic of AAC and the use of its software to write texts with pictograms. Still very few training initiatives focus on supporting the inclusion of disadvantaged students in school educational pathways through this methodology, which is still not widespread in European and national school contexts (Morton, McIlroy, Macarthur & Olsen, 2023). Actually, although the use of AAC is quite extensive and constantly developing in Europe and worldwide, this does not mean that it is widely applied, especially in school contexts, due to poor teacher training in this regard. Since support teachers are the main “communication mediators” for students with impairments in the communicative sphere, they are the ones who can best foster the development of AAC “friendly” schools. It is essential to educate teachers in this category in a twofold way: both at the theoretical and practical levels. As for the theoretical level, they need to be trained on the true “mission” of AAC and how it can effectively help, or make their non-disabled students help, the ones who communicate in a different way (Pérez Cañado, 2023). On the other hand, with regard to the practical level, it is necessary to train them on some useful tools for creating adapted books, social stories, worksheets or concept maps using AAC. These tools make the student with difficulties acquire notions

and concepts related to the educational plan of the class he or she attends, thus being able to take written and oral tests, even if readapted. Other key training at the practical level for support teachers relates to the creation of visual schedules, which enable the student to have a visual or sensory forecast of his or her daily routine. This reduces anxiety or frustration due to difficulties in understanding and fitting into routines, which is not a minor aspect when it comes to students struggling with these difficulties. However, in order for this to happen, they need to be trained on the software allowing them to create the pictograms or, in some cases, diagrams and schedules directly. Hence the need for training not only on AAC in general, but on the use of digital tools to making didactics and school routines more accessible and understandable for our students with difficulties. This kind of training benefits not only support teachers, but also those of different subjects. Thanks to the support of the former, the latter will be able to implement training initiatives, as part of the Erasmus project, so that non-disabled students (Italians and Europeans in general) will be able to carry out activities with and for their disabled peers, both in school and out-of-school settings and, above all, in multiple languages. Wouldn't it be nice to label our schools (even in double languages, for the benefit of immigrant students) so that everyone could get oriented in the school space? Or, as mentioned earlier, wouldn't the book they use for their lessons, for example, if translated into pictograms (even in double language), facilitate immigrant students or those with language and communication deficits? In general, teachers need to be trained to encourage cooperation among students to foster the inclusion of their peers experiencing difficulties in the classroom and in society, creating and promoting a climate of respect and tolerance.

- *Training and activities for students*

There are several interconnected reasons why students do not finish their studies or do not develop social relationships even outside the school setting; one of these reasons is their difficulty in communicating and, consequently, in understanding/being understood and in proving that they have learned. AAC has been shown to support inclusion both inside and outside school, providing equal opportunities for all people by facilitating their communication and relationship skills with others. However, for this to happen, their peers, the ones who can easily communicate with others, must first be trained and made aware of the ways to support and facilitate their lives, both inside and outside of school. This can happen if, in addition to prior work on disability awareness, they are given the chance to experience cultural exchanges abroad (and therein lies the importance of the Erasmus+ program) and be trained on how to create works with and for their peers with impairments (Takala, Pihlaja & Viljamaa, 2023). They need to understand what it means not to be able to communicate, to express even a simple state of mind, or not to be able to understand where they are and what is happening around them. Therefore, it is imperative that they learn to use the useful tools to create games, educational or other types of materials (whether brochures, newspaper pages, research works and so on) with pictures and/or pictograms, even in double language. Yes, in double language, since a compatriot peer might travel to another country and would wish to understand the explanation of a poem, or would like to be able to read and understand a museum brochure in his own language, by looking at pictograms. In addition, they too would like to enjoy a mobility experience in a school located in an Erasmus+ country and understand, by looking at pictograms in their native language, where the snack machine or the gym is. In short, there would be a plenty of wonderful initiatives we could design for our students; we just need to include this topic, which is still so underestimated in today's schools, among the objectives of truly inclusive Erasmus+ projects (Buzzai, Passanisi, Aznar & Pace, 2023). Consider also that, when students go abroad and live Erasmus+ mobility experiences, in addition to improving "academic" skills, they always come back with a richer cultural and personal wealth: they feel more "European", more active citizens and more "inclusive", as well as more "independent". In this regard, a research work has showed that those who live these experiences, even for

shorter time, are more inclined to go studying abroad, far from their family and beloved ones (Krzaklewska, Krupnik, 2008).

Conclusions

Goethe once said: “The best education is found by a clever person when traveling,” as it increases our knowledge of the world. Through the EU Erasmus+ program, exchanges and partnerships between national and transnational schools, based always on more cooperative and collaborative learning, we can all have the opportunity to improve our personal and interpersonal knowledge and skills in the diverse socio-cultural context in which we live. Through proper training in the different ways of communicating, anyone can understand and appreciate the cultural aspects of a society; this also contributes to intercultural communication and understanding, and this should be granted to everyone, even to those who cannot communicate as we do. Inclusive didactics, if effectively implemented, respects the dignity and human rights that every person possesses: we need to intervene already from the early school grades to ensure the inclusion of everyone not only in school, but also in society in general. We need to learn to recognize and value everyone’s specificities, adopting new perspectives and by constantly and adequately “training” ourselves, especially in international contexts, so that anyone in difficulty can live a life that is as normal as possible. It is important for Europe to become increasingly open to new approaches to promote inclusion, providing training initiatives focused on the importance of adopting innovative and flexible strategies, always with a view to equal opportunities for learning and development.

Author Contributions: Author 1 wrote paragraph 1, and 3. Author 2 wrote introduction and conclusions. Author 3 wrote paragraph 2 and 3 and review and editing the manuscript. All authors contributed intellectually to the manuscript, and all authors have read the manuscript and approved the submission.

+Correspondence: francesca.latino@unipegaso.it

References

- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., & González-Bernal, J. J. (2023). **Secondary education teacher training and emotional intelligence: ingredients for attention to diversity in an inclusive school for all.** *Education sciences*, 13(5), 519.
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., & Martínez-Abellán, R. (2023). **Barriers to educational inclusion in initial teacher training.** *Societies*, 13(2), 31.
- Beaton, M. C., Thomson, S., Cornelius, S., Lofthouse, R., Kools, Q., & Huber, S. (2021). **Conceptualising teacher education for inclusion: Lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives.** *Sustainability*, 13(4), 2167.
- Buzzai, C., Passanisi, A., Aznar, M. A., & Pace, U. (2023). **The antecedents of teaching styles in multicultural classroom: Teachers’ self-efficacy for inclusive practices and attitudes towards multicultural education.** *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 378-393.
- Cappuccio M.L. (2019), (edited by). **Handbook of Embodied Cognition and Sport Psychology.** Cambridge: MIT Press
- Carta europea delle lingue regionali o minoritarie, adottata dal Consiglio (1992), **STE 148 – Lingue regionali o minoritarie**, 5.XI.1992.
- Chow, W. S. E., de Bruin, K., & Sharma, U. (2023). **A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education.** *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - **Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment (COM(2008) 566 final of 18.9.2008)**, available at <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:EN:PDF>

Drager, K., Light, J., & McNaughton, D. (2010). **Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs.** *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3.

Erasmus+ Priorities, available at <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/priorities-2019-2024>

Erasmus+ **Programme Guide**, available at https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_EN.pdf

Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). **The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis.** *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762.

Florian, L., & Camedda, D. (2020). **Enhancing teacher education for inclusion.** *European journal of teacher education*, 43(1), 4-8.

Gazzola, M. & Guerini, F. (2006). **Le sfide della politica linguistica di oggi. Fra la valorizzazione del multilinguismo migratorio locale e le istanze del plurilinguismo europeo.** Milan: Franco Angeli

Giangreco, M. F. (2021). **Maslow's hammer: Teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads.** *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278-293.

Ginevra, L., & Soresi, S. (2015). **Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo.** Cleup

Gülsün, I., Malinen, O. P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). **Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour.** *Teaching and Teacher Education*, 132, 104228.

Heinz, M., Keane, E., & Mc Daid, R. (2023). **19 Charting Pathways towards a More Diverse, Equitable and Inclusive Teaching Profession.** *Professor Marilyn Cochran-Smith, Boston College, USA*, 226. International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC), <https://isaac-online.org/english/what-is-aac/>

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). **Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature.** *Prospects*, 49(3), 135-152.

Krzaklewska, E., Krupnik, S. (2008). **The Role of the Erasmus Programme in Enhancing Intercultural Dialogue. Presentation of the Results from the ErasmusStudent Network Survey 2007. Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education, Vol. 6. Higher education for intercultural dialogue and multiculturalism.** Barcelona: GUNI. Available at <http://www.guni-rmies.net>.

Light, J. C., Beukelman, D. R., & Reichle, J. (2003). **Communicative competence for individuals who use AAC: From research to effective practice.** Brookes Publishing.

Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). **Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education.** *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787.

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). **Inclusive Inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools.** *British educational research journal*, 46(3), 670-687.

Morton, M., McIlroy, A. M., Macarthur, J., & Olsen, P. (2023). **Disability studies in and for inclusive teacher education in Aotearoa New Zealand.** *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1207-1222.

Ní Bhroin, Ó., & King, F. (2020). **Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans.** *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38-63.

- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). **Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources.** *European journal of special needs education, 35*(2), 254-272.
- Pérez Cañado, M. L. (2023). **Inclusion and diversity in bilingual education: A European comparative study.** *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 26*(9), 1129-1145.
- Sharma, U., & Mullick, J. (2020). **Bridging the gaps between theory and practice of inclusive teacher education.** *In Oxford research encyclopedia of education.*
- Takala, M., Pihlaja, P., & Viljamaa, E. (2023). **'Yes it's good, but...'-student teachers' inclusion narratives.** *Scandinavian journal of educational research, 67*(7), 1056-1068.
- Villafuerte, J., & Mosquera, Y. M. (2020). **Teaching English language in Ecuador: A review from the inclusive educational approach.** *Journal of Arts and Humanities, 9*(2), 75-90.
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2020). **Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education.** *European Journal of Teacher Education, 43*(1), 18-37.

Riprogettare l'insegnamento: le nuove prospettive del docente inclusivo europeo

Redesigning teaching: new perspectives for the European inclusive teacher

di Simona Iannaccone, Clorinda Sorrentino, Angelina Vivona⁷

Abstract

Nel 2009 il Quadro Strategico per la Cooperazione Europea in materia di Istruzione e Formazione (ET 2020) ha stabilito le priorità chiave per affrontare le sfide educative del XXI secolo. Tra queste, l'istruzione inclusiva è stata identificata come l'obiettivo principale, considerato un imperativo fondamentale per costruire una società più giusta ed equa. Tuttavia, fino a tempi recenti, concetti come integrazione e istruzione per bisogni educativi speciali erano spesso usati a livello internazionale come soluzioni educative critiche, senza una chiara distinzione tra i due termini e le loro implicazioni pratiche.

In questo articolo si vuole indagare se (e come) la dimensione educativa inclusiva degli insegnanti sia organizzata e progettata per rispondere alle esigenze di tutti gli alunni, anche con riferimento alle azioni programmatiche promosse dall'Agenda 2030 (ONU, 2015) che vede nell'asse educativo un vero e proprio catalizzatore di sviluppo capace di abbattere le disuguaglianze e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti. Senza dimenticare, poi, che la professione docente necessita, oggigiù che mai, di una condivisione, aperta a livello internazionale, circa il profilo professionale rintracciabile nelle competenze principali e prioritarie da possedere nella società della conoscenza sempre più globalizzata. Infatti, l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education, un'organizzazione indipendente sostenuta dall'Unione Europea e dai ministri dell'istruzione dei Paesi membri, tra i documenti del suo progetto sulla formazione dei docenti, ha dato un contributo molto importante tracciando quello che dovrebbe essere il "Profilo del docente inclusivo", con l'obiettivo che tale modello potesse venir posto a fondamento di un'azione politica, in merito alla formazione degli insegnanti che potesse essere condivisa a livello europeo.

Abstract

In 2009 the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020) established key priorities for addressing the educational challenges of the 21st century. Among them, inclusive education was identified as the main goal, considered a key imperative for building a more just and equitable society. However, until recently, concepts such as inclusion and special educational needs education were often used internationally as critical educational solutions, without a clear distinction between the two terms and their practical implications.

This article aims to investigate whether (and how) the inclusive educational dimension of teachers is organized and designed to meet the needs of all pupils, also with reference to the programmatic actions promoted by the 2030 Agenda (UN, 2015), which sees the educational axis as a real catalyst for development capable of breaking down inequalities and promoting lifelong learning opportunities for all. Without forgetting, then, that the teaching profession needs, now more than ever, a sharing, open at the international level, about the professional profile traceable in the main and priority competencies to be possessed in the increasingly globalized knowledge society. In fact, the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, an independent organization supported by the European Union and the education ministers of the member countries, among the documents of its project on teacher training, made a very important contribution by outlining what should be the "Pro-

⁷) Simona Iannaccone è Ricamatore di PAED-02/A (di tipo B) presso il Dipartimento di Dipartimento Studi letterari, linguistici e filosofici, Università Pegaso. Clorinda Sorrentino Ricamatore di PAED-02/B (di tipo B) presso il Dipartimento di Dipartimento Studi letterari, linguistici e filosofici, Università Pegaso. Angelina Vivona è Ricamatore di PAED-02/B (di tipo B) presso il Dipartimento di Dipartimento Studi letterari, linguistici e filosofici, Università Pegaso.

file of the Inclusive Teacher,” with the aim that such a model could be placed as the foundation of a political action, regarding teacher training that could be shared at the European level.

Parole chiave: Inclusione, didattica inclusiva, bisogni educativi speciali, disabilità, Europa

Keywords: Inclusion, inclusive education, integration, special needs education, disability, Europe.

1. Prospettive globali sull'istruzione inclusiva: un'analisi dell'agenda internazionale attuale

Il quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020) definito nelle conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 ha sottolineato il ruolo che l'istruzione e la formazione svolgono per lo sviluppo di una società giusta ed equa per il XXI secolo. Il quadro sottolinea che: “Se l'Europa deve competere e prosperare come un'economia basata sulla conoscenza basata su livelli di occupazione sostenibili ed elevati e su una coesione sociale rafforzata, come previsto nella strategia Europa 2020, il ruolo dell'istruzione e della formazione in una prospettiva di apprendimento permanente è cruciale. L'offerta di competenze chiave per tutti sulla base dell'apprendimento permanente svolgerà un ruolo cruciale nel migliorare l'occupabilità, l'inclusione sociale e la realizzazione personale dei cittadini” (Consiglio europeo, 2009b). Nel contesto dei parametri di riferimento europei concordati nell'ambito del quadro strategico ET 2020 per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione, i paesi membri europei sono tenuti a prendere in considerazione misure che possano ridurre tutte le forme di emarginazione e discriminazione, in particolare per gli individui a rischio di esclusione. La conferenza internazionale su “Istruzione inclusiva: un modo per promuovere la coesione sociale” tenutasi a Madrid sotto la presidenza spagnola dell'Unione europea l'11 e il 12 marzo 2010 ha anche portato alla ribalta il ruolo cruciale svolto dall'istruzione, e in particolare dall'istruzione inclusiva, per lo sviluppo delle società contemporanee. Le conclusioni della conferenza hanno evidenziato che l'istruzione inclusiva è un diritto universale che dovrebbe garantire che la qualità, l'equità e l'eccellenza siano salvaguardate secondo principi quali pari opportunità, non discriminazione e accesso universale. Tenendo conto delle esigenze individuali di quelle persone a rischio di esclusione sociale, disoccupazione e scarso rendimento, l'istruzione inclusiva contribuisce allo sviluppo di una società caratterizzata da coesione sociale, democrazia e cittadinanza attiva. Offrendo le stesse opportunità educative a tutti gli studenti, dall'istruzione primaria a quella superiore e oltre, l'istruzione inclusiva mira a garantire che nessun alunno venga spinto ai margini della società a causa delle sue scarse competenze, della sua condizione di povertà, del suo background etnico e, soprattutto, a causa della discriminazione sociale (ad esempio, la società che non riesce ad apportare le modifiche/gli aggiustamenti necessari). Il rapporto di monitoraggio globale UNESCO Education for All 2010 “Reaching the Marginalized” rileva che, mentre i livelli di rendimento medio assoluto sono più alti nel mondo sviluppato, nell'Unione Europea nel suo complesso, il 15% dei giovani di età compresa tra 18 e 24 anni abbandona la scuola con solo un'istruzione secondaria inferiore, una cifra che sale al 30% in alcuni paesi europei (UNESCO, 2009b). È quindi fondamentale che le società preparino tutti gli studenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali alla vita adulta. Inizialmente, l'istruzione inclusiva veniva affrontata come un approccio rivolto principalmente a garantire agli studenti con disabilità o difficoltà particolari le risorse e il supporto necessari per rispondere ai loro bisogni educativi. L'istruzione per bisogni speciali si basa su una costruzione sociale e culturale, come suggerito dal lavoro dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali. Non esiste infatti una definizione universalmente accettata di bisogni educativi speciali che sia comparabile tra diversi paesi. Alcuni paesi non incorporano il concetto di bisogni educativi speciali nella propria legislazione, mentre altri includono categorie di studenti molto diverse nella loro definizione.

Dal punto di vista storico, il concetto di istruzione speciale ha radici nel XIX secolo (Ainscow, 2000). Originariamente, si riferiva all'educazione di studenti con disabilità, spesso gestita in istituzioni speciali separate dal sistema scolastico ordinario, con l'intervento di personale specializzato. Con il pas-

sare del tempo, il termine “istruzione per bisogni speciali” è emerso per riflettere il fatto che molti bambini con disabilità venivano progressivamente integrati all’interno delle scuole tradizionali. Il termine ha inoltre ampliato il suo significato per includere studenti con una vasta gamma di difficoltà, che non erano necessariamente legate a disabilità, ma che potevano ostacolare il loro progresso scolastico ottimale (UNESCO, 1997).

Questo cambiamento terminologico ha segnato una transizione concettuale importante: si è passati da una focalizzazione sulle difficoltà del singolo studente (bisogni educativi speciali) a una riflessione più ampia sulle risorse e gli adattamenti necessari per garantire un’educazione equa e inclusiva (educazione per bisogni speciali). Diversi studiosi, come O’Hanlon (1995; 2000), Slee (1993), hanno sottolineato l’urgenza di superare il linguaggio educativo tradizionale basato sul deficit e di adottare una prospettiva più inclusiva, orientata verso un cambiamento sistemico. Secondo questa visione, le politiche educative devono concentrarsi non sulla “correzione” degli studenti, ma piuttosto sulla ristrutturazione dei sistemi scolastici in modo da poter rispondere efficacemente alle diversità. Il cambiamento sistemico richiede un ripensamento radicale delle pratiche scolastiche, dai curricoli all’organizzazione didattica, con l’obiettivo di creare un ambiente di apprendimento che sia davvero inclusivo e in grado di accogliere le esigenze di tutti gli studenti.

Il ruolo del docente nella scuola inclusiva: nuovi orizzonti e competenze europee

Per una reale didattica inclusiva, oltre alle disposizioni normative, gioca un ruolo fondamentale il profilo e la formazione del docente nel percorso formativo e educativo, evidenziando l’importanza che esso ha nella trasmissione delle conoscenze volte a modellare una realtà scolastica, in cui si inseriscono gli studenti (Demo, 2016). In passato l’insegnante era un mero trasmettitore di nozioni, detentore del sapere indiscusso, un punto fermo di autorevolezza. La modernità ha modificato il suo modo di approcciarsi agli studenti e all’ambiente, ha mutato l’idea arcaica del ruolo che rivestiva, ha trasformato la sua connotazione secondo un punto di vista meno centrale e più legato al mondo dello studente con cui si va ad interfacciare (Saturno, 2021). Nonostante questa perdita di centralità del ruolo, l’insegnante viene comunque considerato come una figura molto importante nei processi di identificazione e di socializzazione dello studente, il quale attraverso una relazione di reciprocità trasmette il suo sapere (Cottini, 2017).

Il dibattito attuale, inoltre, pone attenzione alla formazione degli insegnanti in una comunità inclusiva, giungendo a sottolineare quanto sia importante un’ottima qualità del corpo docente nel rendimento scolastico degli alunni e soprattutto nelle possibilità legate al successo scolastico (Isidori, 2019). Nello scenario attuale, alla luce dei grandi mutamenti e dei nuovi contesti in cui la scuola è chiamata ad operare, il docente deve migliorare la sua connotazione professionale, divenire più riflessivo, attento e competente, promuovendo una partecipazione attiva (Demo, 2016). Affinché questo ruolo possa affermarsi e farsi largo nell’ambito scolastico attuale, deve perseguire una formazione lungo tutta la fase del suo servizio scolastico, traendo spunto dal concetto di *life long learning*, cioè dalla capacità di apprendere lungo il corso di tutta la vita. A sostegno di questa nuova direzione della formazione e del ruolo del docente inclusivo ritroviamo una serie di documenti messi in atto dalle varie politiche europee per attivare percorsi idonei per la formazione degli insegnanti in chiave inclusiva, mirando a formare professionisti capaci di trattare i singoli con competenze non standardizzate, ma soggetti a cambiamenti. La European Agency for Development in Special Needs Education, nel Progetto “La formazione del docente per l’integrazione in Europa” svolto e pubblicato nel 2012, ha richiamato all’attenzione l’importanza di formare docenti attraverso competenze legate alla logica inclusiva, considerando gli aspetti legati sia legata alla riorganizzazione e comprensione dell’ambiente educativo e sia alla rimozione di saperi sterili. Il progetto ha avuto una durata triennale e ha visto coinvolti più di 55 esperti provenienti da 25 Paesi Europei. L’intento di questo progetto è volto a delineare i comportamenti, conoscenze, abilità e competenze devono possedere gli insegnanti, che vivono in un contesto inclusivo. Il progetto pone attenzione alla formazione iniziale, ai corsi di abilitazione all’insegnamento, e infine al modo in cui gli insegnanti si preparano ad esercitare tale formazione.

Il risultato di questo progetto ha dato vita al “Profilo dei Docenti Inclusivi”, una specie di direttiva che getta le basi per i corsi di formazione iniziale all’insegnamento, con attenzione agli obiettivi di apprendimento (Mitchell & Sutherland, 2022) e ai metodi di attuazione. Questo documento può essere utilizzato: per definire in modo puntuale le competenze e le azioni inclusive che andrebbero messe in atto, anche da parte del docente curricolare, al fine di perseguire l’inclusione; per agire sui percorsi formativi universitari, ridefinendoli e correggendoli, in modo da renderli più adeguati alle reali necessità dei futuri insegnanti di sostegno; ed infine, seguendo in un’ottica metacognitiva, per operare un’autovalutazione delle competenze inclusive, sia a livello individuale in relazione al proprio sviluppo professionale e di competenze, sia a livello globale dell’intera comunità scolastica per procedere poi ad un’autovalutazione in termini inclusivi del proprio ambiente educativo (Gulisano, 2022). Gli obiettivi sono legati sia all’area di competenza per la formazione iniziale e per l’abilitazione all’insegnamento, e sia ai valori principali per formare docenti inclusivi, consapevoli delle diversità.

Per la redazione del Profilo sono stati considerati dei parametri, legati alla sfera etica dell’inclusione, alle difficoltà dal punto di vista pratico e operativo, e tutti i legami con le politiche sociali di riferimento dei Paesi Membri. I destinatari del profilo sono i docenti formatori, i dirigenti e tutte le figure che si affacciano nei contesti educativi, ponendosi sia come uno strumento di osservazione introspettiva, il quale va ad eliminare o arginare tutte le esperienze prettamente personali che possono far suscitare pregiudizi; e sia come uno strumento di confronto, aperto alle possibili variabili esterne, intrecciando così integrazione e inclusione (Isidori, 2019). Le attività svolte hanno favorito sia alla pianificazione del quadro generale delle competenze e delle aree di competenza del docente, e sia legata alle ricerche sul campo per dar credito al contributo dato dagli esperti del progetto. I paesi ospitanti, tra il 2010 e il 2011, sono stati chiamati a presentare delle proposte sull’oggetto di studio. Le valutazioni sono state svolte in seguito da Gruppo Consultivo e dal personale dell’Agenzia, utilizzando criteri definiti, come l’importanza dell’oggetto di studio, le diverse modalità di accesso alla formazione iniziale del docente e lo scenario dello Stato Ospitante. Le visite avvennero nei seguenti Paesi:

Regno Unito, qui si considerò le competenze degli insegnanti per poter costruire il profilo del docente inclusivo, considerando sia il sistema educativo di base che le competenze.

Portogallo, attenzione ai valori, alle conoscenze e alle competenze per l’integrazione scolastica.

Ungheria, valutazione della formazione iniziale. Svezia, il rapporto tra docente e corsisti, e come quest’ultimo diventano docenti inclusivi.

Olanda, capire effettivamente quali scenari politici sono consoni all’attuazione del Profilo.

Alla luce di queste visite e dopo una serie di discussioni e studi al riguardo, è stato dimostrato quanto è complesso definire con precisione una lista di valori o competenze a cui il docente inclusivo può far riferimento, anzi si deve parlare per aree, in una

visione più vasta e articolata considerando sia le variabili pratiche e sia il contesto a cui si inserisce.

Nel 2011 ci sono state altre campagne di visita per riflettere non solo sulla formazione del docente, ma sulla reale validità del Profilo. Gli Stati aderenti hanno presentato una serie di attività, compreso visite ai vari istituti e alle scuole. Questa seconda campagna di visita ha aperto molti dibattiti, in quanto ha abbracciato una platea di partecipanti più vasta, non solo rivolta agli “addetti a lavori”, ma aperta anche a studenti, ispettori scolastici, psicologi scolastici, assistenti sociali e operatori sanitari. Questi sopralluoghi hanno portato a più fasi di raccolta, che sono state divise in due grandi aree: raccolta delle informazioni per la convalida e informazioni di verifica. Alla luce dei dati raccolti, sono state apportate delle importanti modifiche al Profilo, fino ad arrivare alla definitiva stesura tenuta a Bruxelles nel 2012.

2. Caratteristiche, formazione e ruolo dell’insegnante inclusivo europeo

Le caratteristiche, le competenze e il ruolo dell’insegnante inclusivo, sono una direttiva delineata

dall'agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione degli Alunni Disabili, con l'obiettivo di interrogarsi sulla posizione e sulle competenze dell'insegnante in una realtà scolastica inclusiva. Alla base dell'insegnamento vengono riconosciuti dei valori fondamentali, come l'esaltazione della diversità, il sostegno agli studenti mirando al successo scolastico, l'importanza della collaborazione e il continuo aggiornarsi professionalmente. Per ognuno di questi valori sono state assegnate delle aree di competenza legate alle opinioni personali sull'integrazione scolastica e sulla differenziazione di apprendimento; le competenze legate alla promozione dell'apprendimento e di metodi didattici idonei; competenze legate all'importanza della continuità a casa, quindi il rapporto scuola-famiglia. Un punto fondamentale è la formazione del docente e la modalità di reclutamento che dovrà avvenire sempre secondo gli aspetti dell'integrazione e dell'inclusione. Parliamo di un ruolo diverso che si è venuto a definire, una figura certamente più flessibile, attenta alle nuove variabili che si susseguono, e soprattutto articolata. Questo documento, che si pone come una guida a cui poter accedere, è utilizzato per lo più per porre le basi per il nuovo profilo di docente inclusivo.

Evidenziando non solo l'importanza del docente di trasmettere nozioni o saperi, ma di mirare alla formazione di un personale di qualità, poliedrico e capace di adattarsi ai bisogni a cui va ad espletare il suo lavoro. Se vogliamo solo pensare a quanto la competenza digitale sia importante per gli alunni portatori di disabilità, in quanto permette non solo di abbattere delle barriere o dei limiti ma si presenta un vero e proprio aiuto all'apprendimento. Senza altro l'ausilio delle nuove tecnologie non è scevro da rischio a cui si può imbattere, ma attraverso un utilizzo attento e ponderato la tecnologia diviene un mezzo per promuovere, per comunicare e coltivare la rete di relazioni, che in condizioni normali non sempre riesce a mettere in pratica.

Anche la competenza in materia di cittadinanza è estremamente importante a livello inclusivo, in quanto non solo fornisce la capacità di agire da cittadini responsabili, partecipando attivamente alla vita sociale e civile, ma perseguendo l'obiettivo comune di sviluppo sostenibile, promuove la diversità, la valorizza, abolisce i preconcetti e i pregiudizi e permette la formazione di un pensiero critico.

I vari studi, inoltre, hanno dimostrato le ripercussioni di una buona formazione dei docenti quanto implichino e risulti un valido aiuto per favorire l'ottica inclusiva e il successo scolastico del singolo. A sostegno di quest'ultimo gioco un ruolo fondamentale lo ha la sfera emotiva nella relazione tra docente e alunno. Quando parliamo di componente emotiva, facciamo riferimento alla capacità del docente di porsi con attenzione alle dinamiche relazionali, che si innescano tra gli alunni. È solo attraverso un atteggiamento empatico che si favorisce l'instaurazione di un clima positivo in classe, promuovendo momenti di apertura, accoglienza e di riconoscimento delle proprie emozioni. Il saper riconoscere gli stati d'animo permette ai docenti inclusivi di avviare anche fenomeni sociali, come bullismo o cyberbullismo, ponendo attenzione agli alunni con difficoltà più sensibili. Molti studi hanno evidenziato quanto l'empatia, capacità innata dell'essere umano, sia importante nel rapporto con l'altro, mettendo in pratica una comunicazione empatica ovvero basata sulla gestione dell'ansia, fornendo consigli, non giudicando, scegliendo messaggi personalizzati, non sminuendo mai i sentimenti dell'altro. La pedagogia speciale ha come fulcro di attenzione la dimensione emotiva ed umana del discente, che presenta bisogni educativi speciali.

Il docente inclusivo al fine di instaurare un clima positivo e collaborativo deve porsi come aiuto, come supporto relazionale, come rifugio e sostegno qualora si creino dinamiche scolastiche errate. Quindi, il docente inclusivo deve porsi anche come insegnante affettivo, ovvero colui che nel circuito educativo sceglie la comunicazione, la reciprocità e la fiducia nel rapporto con l'alunno. Empatia, ascolto e collaborazione sono fondamentali e principali competenze del docente inclusivo, che non devono essere messe in pratica solo con lo studente, ma anche in fase di collaborazione con il docente curricolare mirando a creare un clima scolastico favorevole all'ascolto e al confronto interattivo con la possibilità di sviluppare abilità sociali. L'inclusione prevede questa continua sinergia con gli altri docenti, ma an-

che con la famiglia e con il territorio (Mitchell & Sutherland, 2022). Le istituzioni scolastiche curano i rapporti con le famiglie già nella fase dell'orientamento scolastico seguendo una logica di condivisione del progetto formativo dell'alunno. La comunicazione con la famiglia è ancora più intensa qualora si presenta un'adattabilità, sia per la condivisione del progetto educativo e didattico sulla base della diagnosi fornita e sia in caso di programmazione differenziata. Inoltre, si parla anche del rapporto docente inclusivo e territorio (Canevaro, Ciambrone & Nocera, 2021) nel senso di una continuità con l'ambiente circostante, a seconda delle risorse disponibili sul territorio e per la proiezione futura, rendo gli studenti non solo buoni cittadini, ma attivi. Questo perché si vuole abolire la frammentazione degli interventi formativi, riflettendo sulle esigenze del contesto culturale sociale ed economico, agevolando una continuità tra scuola ed enti locali (Canevaro, 2021). L'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione inclusiva opera in materia di inclusione scolastica. Questa deve avvenire in un contesto educativo in grado di accogliere bambini con bisogni speciali permettendo loro di seguire la maggior parte delle lezioni all'interno di classi tradizionali insieme ai compagni. Partendo dall'assunto che il diritto ad un'istruzione inclusiva è ormai garantito a livello internazionale dai principali documenti, l'attuazione che ne deriva a livello scolastico è oggetto di studio a vari livelli europei. L'atteggiamento prevalente è quello di politiche educative che permettano l'inserimento di alunni con disabilità nelle classi tradizionali garantendo loro diversi tipi di sostegno in termini di docenti aggiuntivi, formazione, materiali didattici e strumentazione specifica. Questi assunti vengono ripresi e specificati ulteriormente all'interno dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite che, nell'obiettivo 4 invita all'eliminazione delle barriere di ogni genere nel campo dell'istruzione, al fine di assicurare un accesso equo, per tutti i livelli di istruzione, agli studenti, compresi quelli con disabilità.

Nel panorama europeo diverse sono le politiche di integrazione che si possono individuare. In alcuni paesi, quali Spagna, Grecia, Italia, Portogallo (Amatori, Mesquita & Quelhas, 2020) Svezia, Islanda, Norvegia e Cipro, le pratiche di attuazione tendono ad inserire tutti gli alunni nel sistema scolastico ordinario adottando un modello unidirezionale. In altri paesi, come Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Austria, Finlandia, Inghilterra, Lituania, Liechtenstein, Repubblica Ceca, Estonia, Polonia, Slovenia, invece si adotta un approccio multidirezionale poiché in materia di integrazione si offrono una pluralità di servizi tra il sistema scolastico ordinario e quello differenziato. Infine vi sono i paesi dove l'approccio di riferimento è quello bidirezionale che prevede due distinti sistemi educativi: gli alunni disabili vengono inseriti in scuole o classi differenziate regolamentate da una legislazione specifica. È il caso di Svizzera, Belgio (Canevaro, Ciambrone & Nocera, 2021)

Un'altra differenza a livello europeo consiste nella definizione di "Special needs", che possono assumere, a seconda dei Paesi, connotazioni leggermente diverse, comprendendo tutte le categorie della disabilità oppure riferendosi soltanto alle disabilità di apprendimento o ancora allo svantaggio socio-economico linguistico e culturale.

Di queste tematiche si è occupata anche l'Agenzia europea, che ricordiamo essere un'istituzione non governativa finanziata dai Ministeri dell'Istruzione dei Paesi membri dell'Unione Europea, per stabilire una piattaforma di collaborazione transnazionale nel campo dell'educazione e formazione degli studenti con disabilità, per le politiche dell'istruzione e le prassi didattiche di inserimento scolastico, e per migliorare la formazione dei docenti e del personale della scuola.

Gli argomenti che sono stati oggetto di studio sono: le pari opportunità, l'accessibilità (Mitchell & Sutherland, 2022) l'integrazione scolastica e la promozione delle qualità, tenendo in considerazione la diversità di approccio e di metodologia adottati dai Paesi UE sul proprio territorio nazionale. Le tematiche di studio sono: le pari opportunità, l'accessibilità, l'integrazione scolastica e la promozione delle qualità, tenendo in considerazione la diversità di approccio e di metodologia adottati dai Paesi UE sul proprio territorio nazionale.

3) Patrizia Garraffo è componente del tavolo Polo di inclusione "Italo Calvino" di Catania; docente nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno Ciclo VI e VII, Università di Catania.

L'intento dell'Agenzia è stato quello di offrire un supporto ai paesi europei membri in materia di politiche e pratiche relative all'istruzione, operando azioni di ricerca per rilevare informazioni scientifiche basate sull'evidenza nel tentativo di fornire linee guida mirate allo sviluppo di un'educazione inclusiva. Gli obiettivi che l'organizzazione si è posta di perseguire sono stati di miglioramento della qualità dell'offerta formativa per gli alunni con bisogni educativi speciali, la possibilità di facilitare il reciproco scambio di informazioni ed esperienze creando una rete tra i paesi membri, l'identificazione di elementi chiave ad ostacolo o a supporto dello sviluppo di sistemi educativi inclusivi effettivi e sostenibili.

In caso di alunni affetti da disabilità si può ottenere il sostegno di un insegnante specializzato. È necessario a questo punto operare una prima differenziazione tra i paesi in cui il sostegno è affidato a personale specializzato facente parte dell'organizzazione

scolastica e i paesi in cui questo professionista è un membro esterno alla scuola alla scuola. In quest'ultimo caso il personale docente che opera nelle scuole differenziali ha il compito di supportare sia gli alunni che i docenti della scuola tradizionale in cui siano presenti alunni con disabilità (Isidori, 2019). Tale tendenza rispecchia la visione delle scuole speciali come operano centri di risorsa. Infine, vi sono paesi, come la Svezia, in cui i sistemi di sostegno presentati coesistono. Da quanto espresso finora emerge chiaramente che la tendenza delle scuole europee, in linea con quanto ribadito in numerosi documenti di politica internazionale, sia quella di accogliere ogni bambino, con le sue capacità personali e le sue esigenze di apprendimento all'interno di scuole regolari. Infatti, il contesto politico europeo sta prendendo sempre più le distanze dall'istruzione speciale svolta in contesti separati e numerosi sono i servizi attivati per incentivare un cambiamento in questo senso.

Concludendo si può rilevare come in molti Paesi europei si stia operando una radicale trasformazione dei sistemi scolastici, operando un passaggio tra la diffusione di scuole e classi speciali, alla liberalizzazione degli accessi nelle scuole comuni.

3. Criticità, sfide emergenti e prospettive di ricerca nell'istruzione inclusiva a livello internazionale

Le questioni relative alla formazione degli insegnanti sono al centro di un acceso dibattito nella comunità pedagogica, poiché la loro natura complessa richiede una prospettiva interdisciplinare, strettamente legata ai metodi di indagine propri della pedagogia. Le svolte interdisciplinari, inevitabili quando si affrontano fenomeni complessi, si manifestano infatti nell'ambito educativo (Amatori, 2019). Questo dibattito non si limita a un singolo contesto nazionale, ma si estende alle relazioni internazionali, raccogliendo le testimonianze e le esigenze degli insegnanti stessi. Questi ultimi, infatti, rappresentano una risorsa cruciale per delineare un profilo professionale condiviso e per identificare le attività da svolgere sia all'interno che all'esterno della classe (UNESCO, 2005, 2009; OCSE, 2014).

Una delle principali difficoltà nell'elaborazione di un sistema di formazione efficace a livello globale riguarda la necessità di costruire un profilo professionale comune per gli insegnanti. Questo profilo dovrebbe comprendere competenze fondamentali che permettano loro di operare con successo nella cosiddetta "società della conoscenza".

Inoltre, è essenziale definire e condividere una visione chiara e unitaria di scuola, un compito arduo a causa della tendenza a limitare l'idea di scuola ai confini nazionali. Questa propensione a circoscrivere l'educazione all'interno dei singoli sistemi nazionali ostacola la creazione di profili educativi globali e condivisi.

L'insegnamento è un processo dinamico e complesso, che non può essere descritto attraverso formule semplicistiche. La storia dimostra che esso è influenzato da fattori culturali, politici e sociali, differenti per ogni epoca (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2019). Per comprendere i reali bisogni formativi degli insegnanti, è necessario considerare i dati provenienti da ricerche euristiche a livello interna-

zionale, che evidenziano l'importanza di sviluppare interventi mirati in ambiti disciplinari specifici. Questi interventi permettono di promuovere metodi didattici più innovativi, diversificati e adeguati alle nuove esigenze educative (OCSE, 2014). Tra i settori prioritari emerge l'uso consapevole della tecnologia, la cui rilevanza è stata resa evidente, in particolare, dall'emergenza sanitaria causata dal Covid-19. Durante questa crisi, le istituzioni scolastiche europee hanno dovuto rapidamente adattarsi all'insegnamento a distanza, rivelando l'importanza cruciale della competenza tecnologica nel contesto educativo. La definizione dei bisogni formativi degli insegnanti resta prevalentemente nelle mani dei singoli sistemi educativi europei, che presentano notevoli differenze nelle politiche di sviluppo professionale. Tuttavia, le autorità competenti spesso non sono a conoscenza delle reali esigenze degli insegnanti, che potrebbero invece essere meglio identificate attraverso un dialogo diretto con i professionisti del settore, che dovrebbero fornire feedback sulle priorità di sviluppo (Chiappetta Cajola&Ciraci, 2019). Pertanto, diventa sempre più urgente la definizione di un syllabus condiviso delle competenze essenziali degli insegnanti, regolamentato a livello europeo o internazionale (Ianes &al., 2019). In questo processo, il contributo dell'educazione speciale e della didattica inclusiva è di vitale importanza. La ricerca pedagogica deve essere potenziata a livello internazionale, sfruttando al massimo le risorse messe a disposizione dall'Europa, come i progetti Erasmus+ o le azioni COST. Questi programmi facilitano la condivisione di pratiche e risultati della ricerca, promuovendo una visione globale e integrata dell'insegnamento.

L'insegnamento, visto come scienza della progettazione (Laurillard, 2012), deve essere reinterpretato a livello universale. Solo attraverso una continua interazione tra teoria e pratica educativa, supportata da una ricerca costante e collaborativa, sarà possibile affrontare efficacemente le sfide del contesto educativo contemporaneo.

4. Riflessioni conclusive

Questo articolo ha suggerito che l'interpretazione dell'istruzione inclusiva e la sua pratica variano in Europa. Sebbene alcuni parametri fondamentali e valori comuni siano stati identificati come cruciali, i paesi continuano a sviluppare i propri sistemi educativi in base alle loro politiche e obiettivi tradizionali, per non parlare delle risorse economiche ampiamente variabili disponibili.

Le concezioni, le politiche e la pratica dell'istruzione inclusiva sono in continuo cambiamento e qualsiasi esame dell'istruzione inclusiva e della pratica "attuale" in qualsiasi paese deve essere considerato nel contesto di riforme educative più ampie in atto in quel paese. Nonostante ciò, l'articolo sostiene che esiste un valore condiviso secondo cui l'inclusione è l'imperativo educativo da perseguire come questione di diritti umani. In linea con il principio dei diritti umani evidenziato da Schaeffer (2008), il discorso del direttore dell'Agenzia alla conferenza internazionale di Madrid suggerisce che per ottenere un sistema educativo veramente inclusivo, è necessario un approccio basato sui diritti che abbia le seguenti dimensioni interrelate:

- Il diritto all'istruzione: istruzione concessa a tutti senza discriminazioni;
- Diritti nell'istruzione: i diritti degli studenti dovrebbero essere rispettati nell'ambiente di apprendimento e riflettersi nei programmi, nei materiali e nelle metodologie;
- Diritti attraverso l'istruzione: i valori democratici e il rispetto dei diritti umani dovrebbero essere promossi. L'Agenzia, lavorando con i paesi membri e collaborando con partner come l'UNESCO, continuerà a perseguire questo approccio per supportare e migliorare l'inclusione e la partecipazione di successo di tutti gli studenti.

Bibliografia

Ainscow, M. (2000). **The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices.** *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.

- Amatori, G., Mesquita, H., & Quelhas, R. (2020). **Special education for inclusion in Europe: Critical issues and comparative perspectives for teachers' education between Italy and Portugal.** *Education Sciences & Society*, 2020(1).
- Amatori, G. (2019). **Cornici pedagogiche per la formazione docente: Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi.** Milano: FrancoAngeli.
- Anello, F., & Pitingaro, S. (2020). **Progettare, scegliere, risolvere problemi: Il tirocinio nella formazione universitaria per il docente inclusivo.** *Formazione & Insegnamento*, 18(4), 133-153.
- Cajola, L. C., & Ciraci, A. M. (2018). **Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche: Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione.** *MeTis - Mondì Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 8(2), 292-329.
- Caldin, R. (2019). **Perché la pedagogia speciale? Elementi fondativi, percorsi identitari.** In S. Besio & R. Caldin (Eds.), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline: Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili* (pp. 45-60). Milano: Guerini Scientifica.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). **Per un profilo professionale dell'insegnante inclusivo.** In L. Chiappetta Cajola & A. M. Ciraci (Eds.), *La formazione degli insegnanti: Ricerca, didattica, competenze* (pp. 65-80). Roma: Aracne.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (Eds.). (2019). **La formazione degli insegnanti: Ricerca, didattica, competenze.** Roma: Aracne.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (2013). **Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?.** Roma: Armando.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (2021). **L'inclusione scolastica in Italia.** Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). **Didattica speciale e inclusione scolastica.** Roma: Carocci.
- D'Alonzo, L. (2018). **Introduzione: Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno.** In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea: Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1-10). Pisa: ETS.
- Demo, H. (2016). **Didattica aperta e inclusione.** Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2009). **Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers.** Estratto da <https://www.european-agency.org>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2022). **Policy brief on inclusion.** Estratto da <https://www.european-agency.org>
- Fiorucci, A. (2019). **Inclusione, disabilità e formazione docenti: Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti.** *La scala OFAID. Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.
- Fiorucci, A. (2019). **La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva.** *Formazione, lavoro, persona*, 20, 79-90.
- Gulisano, D. (2022). **Scuola e disabilità: Quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella scuola post-pandemica?** *Formazione & Insegnamento*, 20(1 Tome I), 258-268.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). **Il manuale dell'expert teacher: 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente.** Trento: Erickson.
- Isidori, M. V. (2019). **La formazione dell'insegnante inclusivo: Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa.** In *Traiettorie inclusive.* Milano: FrancoAngeli.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2022). **Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva.** Trento: Erickson.
- O'Hanlon, C. (2000). **The rhetoric of political correctness: European Union perspectives on inclusion.** In C. Brock & R. Griffin (Eds.), *International perspectives on special educational needs* (pp. 123-140). Suffolk: John Catt Publication
- ONU - Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). **Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.**
- UNESCO. (2009). **Policy guidelines on inclusion in education.** Paris: UNESCO. Estratto da <http://>

unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf

UNESCO. (2009b). **Reaching the marginalized: EFA Global Monitoring Report 2010**. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2008). **Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)**. Geneva: UNESCO.

UNESCO. (2000). **The Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments**. Dakar: UNESCO.

UNESCO. (1997). **International standard classification of education - ISCED**. Paris: UNESCO-OECD.

UNESCO. (1994). **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Salamanca: UNESCO



Professionalità docente e laboratori didattici per la promozione dell'inclusione scolastica come processo di ricerca continuo e mai definito

Teaching professionalism and didactic workshops for the promotion of school inclusion as a continuous and never defined research process

di **Corrado Muscarà**⁸

Università degli Studi di Catania

Abstract

L'inclusione scolastica è un processo complesso che coinvolge alunni e alunne, ma soprattutto insegnanti sempre più impegnati per raggiungere traguardi, mai certi e definitivi. L'inclusione, difatti, può essere considerata come un processo di ricerca che, in quanto tale, mira a "falsificare", validare e proporre ipotesi di lavoro, idee, progetti didattici strutturati per rispondere alle continue e diversificate richieste di una società sempre in divenire, precaria e mai certa, caratterizzata dagli innumerevoli bisogni formativi e diversità delle persone. Ne consegue che l'inclusione scolastica è quel processo che si sviluppa attraverso l'adozione e la sperimentazione continua di modelli teorici, di idee e pratiche didattiche pensate e costruite per promuovere e garantire la valorizzazione delle differenze, in appositi spazi che consentano di fare ricerca in situazione. È fondamentale, pertanto, progettare, allestire ed organizzare ambienti didattici, come ad esempio laboratori atelier, dove gli/le insegnanti possano assumere quell'atteggiamento scientifico ineludibile per fare didattica e anche ricerca, per contribuire all'arricchimento continuo del patrimonio culturale di tutti, all'inclusione di ogni alunno e alunna.

Abstract

School inclusion is a complex process that actively involves pupils, but above all teachers who are increasingly committed to achieving goals that are never certain and never definitive. In fact, inclusion can be considered as a research process that, as such, aims to falsify, validate and propose working hypotheses, ideas, didactic projects structured to respond to the continuous and diversified demands of a society that is always in flux, precarious and never certain, characterized by the innumerable training needs and diversity of people. Therefore, the school inclusion is process develops through the adoption and continuous experimentation of theoretical models, ideas and teaching practices designed and constructed to promote and guarantee the valorization of differences, in appropriate spaces that allow for research in situation. So, it is essential to design, set up and organize teaching environments, such as atelier laboratories, where teachers can adopt that inescapable scientific attitude to do teaching and also research, to contribute to the continuous enrichment of everyone's cultural heritage, to the inclusion of every pupil.

Parole chiave: Inclusione, ricerca, insegnante inclusivo, laboratorio atelier, pedagogia speciale

Keywords: Inclusion, research, inclusive teacher, didactic workshop, special education

1. Introduzione

In questo lavoro si tenta di avviare una riflessione pedagogica su alcuni aspetti dell'inclusione scolastica, interpretandola come un processo che inesorabilmente impegna e coinvolge insegnanti, alunni e alunne in ambienti di apprendimento intenzionalmente progettati, allestiti ed organizzati per

8) Ricercatore (RTD-A) di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania.

raggiungere traguardi che non sono mai definitivi. L'inclusione viene concepita come un processo finalizzato alla costruzione di capacità e di acquisizione di competenze, come esito di impegno individuale e collettivo che, valorizzando le molteplici e multiformi diversità presenti a scuola, consente il riconoscimento del diritto alla crescita formativa come diritto civile di ogni alunno e alunna. Essendo caratterizzato dalla ricerca, lo sviluppo di tale processo ineludibilmente esige un atteggiamento scientifico, che consenta di elaborare e rielaborare ipotesi, di falsificarle e/o validarle in situazioni, attraverso specifici strumenti conclamati dalla letteratura scientifica, nonché di proporre continuamente nuove riflessioni e proposte didattiche, al passo con le continue mutazioni della scuola e del patrimonio culturale, che, è per sua natura, precario, suscettibile di miglioramento e mai definitivo. Pertanto la perfezione, verso la quale tende l'inclusione, non può mai essere esaurientemente raggiunta, in modo definitivo. Questa prospettiva richiede, però, una rivisitazione professionale del profilo del docente, una riflessione sulla sua *cassetta di lavoro*, che necessita di essere specificatamente *attrezzata dei saperi* della didattica speciale e della pedagogia speciale (entrambe) per l'inclusione. Si profila l'idea di formare docenti inclusivi che, indipendentemente dai ruoli e dalle categorie professionali che ricoprono a scuola, siano competenti anche sul piano della sperimentazione continua di modelli, di pratiche didattiche che favoriscono la convivenza scolastica, l'appartenenza ai gruppi, ma soprattutto la valorizzazione delle differenze, e che dunque, attraverso un processo circolare di riflessione e azione, sappiano applicare teorie e strategie nei diversi ambiti e contesti della didattica, che non sono solo quelli tradizionali, come la classe. A tal proposito, è utile riflettere sulla necessità di progettare, allestire ed organizzare laboratori atelier, ovvero ambienti di apprendimento dove gli/le insegnanti abbiano la possibilità, tutti insieme, di coniugare esperienza con ricerca e formazione, di adottare modelli e teorie e di generare azioni in situazioni. In questo spazio didattico, come rileva la ricerca scientifica, è più agevole realizzare la personalizzazione degli apprendimenti, l'adozione e l'implementazione di metodologie e strategie didattiche finalizzate alla promozione della condivisione di esperienze, della crescita formativa di ogni alunno e alunna, indipendentemente dai suoi bisogni educativi, contribuendo, così, all'arricchimento continuo del patrimonio culturale, dunque dell'inclusione di *tutti e per tutti*.

2. L'inclusione: un processo di ricerca di tutti e per tutti

Il termine "inclusione" è utilizzato, nell'ambito della letteratura sociale e culturale anglosassone e nei documenti Unesco intorno agli anni novanta (UNESCO, 1994), per designare un processo che mira a promuovere e garantire la partecipazione attiva della persona nella scuola e nella società, rendendola protagonista del proprio progetto di vita. Successivamente, il suddetto termine è sempre più presente nel linguaggio pedagogico e nella normativa scolastica italiana, sostituendo in pochissimo tempo quello di "integrazione", che ha regnato incontrastato nel dibattito pedagogico sulla disabilità e nel mondo della scuola per circa quarant'anni (Franceschini, 2019). L'inclusione diventa – come evidenzia Bertagna – un «vocabolo-concetto programmatico e dominante nel linguaggio nazionale e internazionale di tipo scientifico, politico e anche comune» (Bertagna, 2023, p. 89). Come si evince dalle ricerche scientifiche nell'ambito della pedagogia speciale, a scuola e nel mondo della ricerca accademica inizialmente "integrazione" e "inclusione" sono utilizzati in sovrapposizione lessicale, in modo quasi simile, per denotare processi di partecipazione scolastica che coinvolgono alunni e alunne con situazioni problematiche inerenti al loro funzionamento umano (secondo il modello dell'ICF), e nello specifico con situazioni di disabilità. Successivamente, anche se con qualche inesattezza ideologica, i due termini iniziano ad essere usati in modo differente, a seguito della legge n. 170 del 2010 che riconosce i diritti di personalizzazione agli alunni e alunne con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e, successivamente, con l'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (MIUR, 2012), che amplia la popolazione di alunni e alunne aventi diritto a forme di personalizzazio-

ne, anche se non sono certificati o diagnosticati come persone disabili (Bachmannm 2009). L'integrazione viene interpretata come un processo di partecipazione scolastica in cui è presente almeno un alunno o alunna disabile (MIUR 2010), mentre l'inclusione è associata a tutti gli alunni e le alunne con bisogni educativi speciali (BES), ovvero con disabilità, con DSA e/o con altre forme di vario genere, fino a quelle ambientali e socioeconomiche. Si profila l'idea dell'inclusione come processo più ampio rispetto all'integrazione, che abbraccia anche gli alunni e le alunne che manifestano difficoltà di apprendimento e di comportamento non derivanti solamente da disabilità. In questa direzione, l'educazione inclusiva è un processo che mira a garantire la partecipazione scolastica di tutte queste "categorie" di alunni e alunne.

Un'attenta lettura dei documenti Unesco, delle riviste e dei testi scientifici, nazionali e internazionali, delle prospettive di ricerca degli studiosi e studiose dell'*inclusive education* e dei *disability studies*, induce, però, a dissentire dalle deduzioni sopra argomentate (Canevaro, 2013; Booth & Ainscow, 2008; Medeghini, 2013). Da suddetti documenti e dagli esiti delle ricerche scientifiche nel settore di riferimento, si evince che l'inclusione non riguarda solo gli alunni e le alunne con BES. Nel dibattito internazionale si discute di *full inclusion*, una prospettiva che si propone di creare una scuola adatta e accessibile a tutti gli alunni e le alunne, alle loro differenze, ai loro bisogni educativi. Lo sfondo teorico dell'inclusione è pensato per rispondere alle differenti richieste degli alunni e delle alunne, riconoscendo il valore essenziale della differenza di ognuno di loro, non ignorando dunque la presenza di «situazioni problematiche di funzionamento umano che fanno diventare speciali i bisogni normalissimi e unici» (Ianes, 2013, p. 17). Il termine "speciale", associato spesso all'inclusione, non è altro che un qualche tipo di complessità di funzionamento che rende più difficile (e per questo è problematica per il soggetto che la vive) fare in modo che i bisogni educativi ottengano risposte adeguate (Ianes, 2013). Si tratta di situazioni esistenziali che richiedono interventi più complessi, molto più attenti al funzionamento umano, come, ad esempio, l'elaborazione e l'implementazione di percorsi educativi e didattici in grado di promuovere opportunità di apprendimento in modo graduale e adeguate ai vari aspetti che articolano la complessità dello sviluppo della persona, nel rispetto dei personali *bisogni educativi*. La prospettiva della *full inclusion* si propone come spazio non specifico dei BES, ma delle differenze intese come modo originale di ogni singolo/a alunno/a di porsi nell'apprendimento e nelle relazioni, dunque considerando unici i *bisogni* di ogni persona (Vehmas, 2010). L'essere "speciale" fa parte di ogni persona, poiché entità unica, singolare, irripetibile, diversa e con pari valori rispetto ad un'altra. L'obiettivo principale dell'inclusione scolastica è, dunque, quello di offrire risposte pedagogiche e didattiche alle differenti richieste di *tutti* gli alunni e le alunne, qualunque siano le loro condizioni personali e sociali, non solo, quindi, con problemi di apprendimento, come inizialmente qualcuno ha erroneamente interpretato.

Le motivazioni di questa non poco rilevante inesattezza ideologica sono tante. Alcune potrebbero attribuirsi a distorsioni interpretative delle recenti legislazioni scolastiche. Il fatto che il termine "inclusione" sia stato utilizzato, come sostituto dell'integrazione, nella Direttiva Ministeriale sui BES, potrebbe aver generato l'idea che la prospettiva dell'inclusione si riferisse solo a tali alunni e alunne. Ma non è così! Attraverso questo atto legislativo di notevole importanza, e le relative Note e Circolari Ministeriali (MIUR, 2013), il Legislatore scolastico intende orientare le scuole verso una maggiore inclusività. L'obiettivo principale è di tutelare anche quegli alunni e quelle alunne che, seppur non diagnosticati e/o non certificati, presentano problemi e/o difficoltà connessi a processi di apprendimento ed a quelli di partecipazione scolastica, rischiando pertanto di rimanere "esclusi". A scuola, ci sono infatti alunni e alunne, e nell'ultimi anni sono sempre più numerosi, che necessitano di percorsi educativi e didattici individualizzati e personalizzati, studiati *ad hoc*, sulla base delle loro esigenze, delle loro difficoltà, dei loro *bisogni educativi*, anche se non sono legate a situazioni di disabilità. In questa direzione, il termine inclusione potrebbe essere inteso come *rafforzativo* di ciò che recita l'articolo 34 della Costituzione Italiana, ovvero di «scuola democratica, di scuola *aperta a tutti*, di realtà

educativa, sottolinea Ianes, «che si fonda su equità, promozione sociale e valorizzazione di tutti gli alunni» (2013, p. 15), «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali», che mira ad offrire ad ogni alunno e alunna la possibilità di apprendere i saperi ed i linguaggi culturali di base (alfabetizzazione primaria), di sviluppare una molteplicità di capacità, di abilità e di competenze, di allenare l'intelligenza inquisitiva, euristica e creativa (alfabetizzazione secondaria) (Baldacci, 2005).

L'inclusione è anche un processo di ricerca che, per essere pienamente realizzato, ha necessariamente bisogno di un atteggiamento scientifico, caratterizzato dalla coerenza con ipotesi da falsificare e/o validare, dalla sistematicità dell'utilizzo di metodologie e strategie, dal dubbio e dalla critica costruttiva. È un processo la cui perfezione non può essere mai pienamente raggiunta in modo definitivo, perché la ricerca, che caratterizza questo processo continuo di crescita culturale e metodologica, produce proposte e soluzioni sempre più efficaci, che falsificano teorie e pratiche didattiche già elaborate ed applicate, approfondendone e confermandone altre, al passo con le continue mutazioni della scuola e del patrimonio culturale che è per sua natura precario, suscettibile di miglioramento e mai definitivo. L'inclusione mira a realizzare l'uguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi, attraverso la condivisione di valori e principi di fondo, l'organizzazione di contesti scolastici, nonché l'utilizzo di metodologie e strumenti didattici efficaci (Franceschini, 2019). Ne consegue l'ineludibilità di organizzare, a scuola, momenti di condivisione e diffusione dei valori che sostengano l'inclusione, come la solidarietà, l'eguaglianza, la diversità, l'accoglienza, coinvolgendo tutti gli alunni e le alunne, ma anche e soprattutto i principali protagonisti della scuola, i/le docenti, che in questo *teatro* di azioni e rappresentazioni culturali, rappresentano i *registi* della didattica. In questa prospettiva, è auspicabile che tali *registi* adottino, sperimentino ed elaborino, quotidianamente e in modo continuo, modelli teorici, pratiche didattiche in grado di promuovere e favorire la convivenza scolastica, l'appartenenza a gruppi, la valorizzazione delle differenze, la crescita formativa di ogni alunno e alunna, indipendentemente dai suoi bisogni educativi, operando in contesti formativi dove sia possibile coniugare, in un processo di circolarità continua, la ricerca con l'azione, la riflessione pedagogica con l'implementazione didattica, dove sia dunque possibile un processo di ricerca educativa speciale per l'inclusione di *tutti e per tutti*.

3. Ripensare la professionalità dei/delle docenti

Per promuovere l'inclusione scolastica è auspicabile che tutti i/le docenti siano capaci e competenti sul piano della progettazione, dell'organizzazione e dell'implementazione di percorsi educativo-didattici, pensati per rispondere alle multiformi differenze ed emergenze educative che si presentano a scuola (Mulè, 2016), dunque in grado di sviluppare piani educativi e didattici *individualizzati, personalizzati* e, nel contempo, *comuni*, per tutta la classe (Baldacci, 2023). Purtroppo, ad oggi, a scuola non tutti gli/le insegnanti sono dotati di queste competenze professionali. Tra le tante motivazioni rilevate dalla ricerca pedagogica, una potrebbe essere attribuita alla *ripartizione professionale* che si è venuta a creare a scuola tra le due principali "categorie" di insegnanti: *l'insegnante curricolare* e *l'insegnante specializzato* per le attività di sostegno, meglio conosciuto come *l'insegnante di sostegno*, introdotto a scuola a seguito della legge del 1977, n. 517. Entrambi sono docenti di scuola, con bagagli pedagogico-didattici comuni, ma anche un po' "differenti", non solo per quel che concerne il piano disciplinare, ma soprattutto per che riguarda l'ambito delle competenze e degli approcci metodologici e didattici.

Ordinariamente l'insegnante curricolare, che insegna la propria disciplina, si avvale di strategie didattiche di *tipo generale* (Calvani, Bonaiuti & Ranieri, 2016; Bonaiuti, 2014), pensate principalmente per gli alunni e le alunne che non presentano situazioni di disabilità e, in modo secondario, anche per gli alunni e le alunne con altre tipologie di bisogni educativi speciali che non rientrano nell'ambito della disabilità, verso i quali tali insegnanti adottano specifici strumenti didattici (*compensativi*) e approcci metodologici caratterizzate da forme di *misure dispensative*, che rientrano, per alcuni aspetti,

nell'ambito della didattica speciale per l'inclusione. L'insegnante di sostegno esercita, invece, la sua professionalità didattica avvalendosi principalmente dei saperi della didattica speciale e della pedagogia speciale (entrambe) per l'inclusione (d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015; Bocci, 2021), oltre che di quelli della didattica *generale*, adottando prevalentemente modelli e strategie didattiche *speciali*, pensati e costruiti, anche *ad hoc*, per gli alunni e le alunne con disabilità. Ma non bisogna omettere che ogni docente è responsabile dell'educazione e della formazione di ogni alunno e alunna, indipendentemente dai suoi bisogni educativi.

Già da qualche anno, la ricerca didattica ha rilevato che questi modi diversi di operatività pedagogica e didattica hanno generato, a scuola, una serie di circostanze che si possono principalmente annoverare in: momenti conflittuali riguardo alle scelte degli obiettivi, delle strategie didattiche da attuare in classe; situazioni di deresponsabilizzazione, di delegazione della gestione educativa e didattica degli alunni e delle alunne con problemi di funzionamento umano; stati di emarginazione e di solitudine da parte dell'insegnante di sostegno e, anche, l'adozione di diversi modelli di progettazione didattica (Fratini, 2004).

In presenza di alunni e alunne con disabilità e con altre tipologie di BES, i/le docenti hanno il dovere professionale di elaborare e realizzare tre principali progetti didattici: quello *curricolare*, o disciplinare, rivolto generalmente a tutta la classe e predisposto dall'insegnante curricolare; quello *educativo individualizzato*, destinato all'alunno disabile, secondo quanto prescritto dalla legge 104 del 1992 e dal successivo D.P.R. del 24 febbraio 1994, la cui realizzazione è quasi sempre affidata interamente all'insegnante di sostegno; quello *didattico personalizzato*, indicato nella Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, destinato agli alunni e alle alunne con altre tipologie di BES, a cura anche dell'insegnante curricolare. Per questo ultimo progetto, infatti, non è previsto il sostegno didattico dell'insegnante specializzato. Trasversalmente a tutti questi progetti, si predispone anche la progettazione interdisciplinare e quella per competenze (MIUR, 2012). È previsto, inoltre, tra le azioni strategiche per realizzare l'inclusione, il *piano annuale inclusivo (PAI)*, *ultima frontiera strategica* voluta dal MIUR (Pontalti, 2013). La realizzazione di questi principali progetti richiede indiscutibilmente la condivisione di comuni *linguaggi* e approcci a specifici modelli di progettazione, un bagaglio di conoscenze e competenze pedagogiche e didattiche costruito attraverso percorsi formativi strutturati, oltre che da esperienze professionali scolastiche. Molti insegnanti, infatti, costruiscono il proprio bagaglio culturale e professionale, pedagogico e didattico, con le esperienze, con quello che Schon chiama l'*agire riflessivo*, ossia un modo di insegnare caratterizzato dalla conversazione riflessiva con la situazione, dall'agire per ipotesi e per verifiche successive, dalla sperimentazione in situazione, dall'apertura alla destrutturazione e alla ristrutturazione. Si tratta di un agire che si fonda sul repertorio di esperienze che l'insegnante acquisisce durante la sua carriera, di cui si avvale anche per ristrutturare quel groviglio di situazioni problematiche che quotidianamente incontra a scuola, al fine di individuare una possibile soluzione (Schon, 93; Fabbri, Striano & Melacarne, 2014). Ma le conoscenze, le competenze acquisite sul campo, le responsabilità professionali degli/delle insegnanti, come evidenzia la ricerca scientifica, non sempre soddisfano prospettive e modelli pedagogici e didattici conclamati dalla letteratura di riferimento, nonché dal dibattito scientifico.

È indubbio che a scuola ci siano insegnanti che lavorano in modo sistematico, con rigore metodologico, avvalendosi di specifiche conoscenze pedagogiche e didattiche, altri invece no. Sussistono anche situazioni scolastiche dove il docente curricolare non conosce bene o non sa applicare in modo funzionale i modelli pedagogici e le strategie didattiche pensati e progettati nell'ambito della didattica speciale e della pedagogia speciale (entrambe) per l'inclusione, determinando pertanto la proliferazione di modi operativi e approcci didattici a volte anche errati e/o non funzionali ai processi inclusivi. Sarebbe opportuno, come sostiene Medeghini, riflettere e lavorare sulla «responsabilità professionale dei docenti per un insegnamento che si rivolga a tutti gli alunni, [...] passando così dalla logica della specializzazione alle competenze di tutti gli insegnanti nel loro incontro con le differenze di ciascun

alunno» (2013, p. 16). Tutti gli/le insegnanti, indipendente dal ruolo scolastico, dovrebbero essere in grado di rispondere in modo efficace alle innumerevoli differenze e diversità degli alunni e delle alunne (Mulè, 2016). Avere a scuola insegnanti, ognuno di loro attrezzati di bagagli di conoscenze e di esperienze costruiti dai saperi della didattica speciale e della pedagogia speciale (entrambe) per l'inclusione, potrebbe rendere più funzionale e produttivo il dialogo professionale, nonché l'operatività didattica necessaria per promuovere e realizzare processi di inclusione scolastica di *tutti e per tutti*.

4. Laboratori atelier per l'inclusione

Nell'azione didattica inclusiva l'ambiente di apprendimento assume una valenza rilevante, è lo spazio scolastico in cui l'insegnante, in modo pratico-riflessivo, ha la possibilità di coniugare esperienza con ricerca e formazione, adottare modelli, teorie e generare azioni in situazioni. In questa direzione, la classe, quella tradizionale, non è propriamente l'ambiente didattico favorevole a promuovere processi inclusivi, poiché non sempre consente agli insegnati di fare ricerca-azione, di far apprendere agli alunni e alle alunne attraverso la coniugazione teoria-prassi, ma soprattutto di realizzare azioni didattiche opportunamente progettate per gli alunni e le alunne con innumerevoli bisogni educativi speciali. Per promuovere l'inclusione, come un processo di ricerca di *tutti e per tutti*, è auspicabile che l'azione didattica sia realizzata prevalentemente in ambienti scolastici in cui sia possibile «valorizzare la diversità non solo interindividuale ma anche intraindividuale, per dar senso e significato ad una formazione che non può che coinvolgere tutti» (Chiappetta Cajola, 2023, p. 185). In questa prospettiva il laboratorio rappresenta l'ambiente didattico, alternativo alla classe, ideale per promuovere processi inclusivi; è l'ambiente di apprendimento favorevole alla realizzazione dei tre principali progetti educativo-didattici previsti; è lo spazio scolastico in cui gli/le insegnanti, curricolari e specializzati per le attività di sostegno, hanno l'occasione per lavorare insieme alla realizzazione dell'uguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi, condividendo i valori e i principi di fondo, adottando metodologie e strumenti didattici efficaci e inclusivi e facendo continuamente ricerca per falsificare e/o validare teorie, metodologie e strategie e per riflettere sulle altre da proporre.

Nella letteratura pedagogica si è concordi nel considerare il laboratorio come il «luogo privilegiato in cui si realizza una situazione di apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa e progettuale che li metta in condizioni di poter (e di dover) mobilitare l'intero sapere esplicito e tacito di cui dispongono» (Laneve, 2005, p. 18). È l'ambiente didattico in cui è centrale il significato del *saper fare*, «un sapere complesso che abbraccia ideazione e realizzazione, che valorizza il legame mente-mano, che genera l'interazione dialettica pensiero-azione, e comprende anche quelle caratteristiche procedurali della mente che rientrano nella categoria del fare» (Laneve, 2005, p. 66). Tale ambiente consente agli alunni e alle alunne di usare il pensiero per pervadere percorsi teorici e operativi, dichiarativi e procedurali, di vivere esperienze di apprendimento emozionante, caratterizzato non solo da interazioni didattiche in cui prevale la componente cognitiva, ma anche da dimensioni di carattere emotivo-affettivo. Queste ultime influenzano la strutturazione e la crescita cognitiva degli alunni e delle alunne, le dinamiche sociali con le quali intessono relazioni con i contesti in cui vivono, nonché i processi comunicativi. Concorrendo a rendere più «profondo» e significativo l'apprendimento (Pellerey, 1990; Novak, 2001; Calvani, 2009), le emozioni qualificano l'esperienza didattica come efficace e anche gratificante, contribuendo inevitabilmente sugli esiti finali degli interventi di carattere formativo (Cipollone, 2021). Nel laboratorio ogni alunno e alunna ha la possibilità di prendere atto di ciò che costruisce insieme agli altri, attraverso il confronto diretto, sviluppando i propri *processi metacognitivi*, la consapevolezza delle sue conoscenze, l'acquisizione delle sue abilità e performance nei diversi ambiti dell'apprendimento (La Marca & Cappuccio, 2020).

Rispetto alla tradizionale aula, nel laboratorio è più facile realizzare attività caratterizzate dallo stile didattico cooperativo, dunque orientare alunni e alunne a sviluppare l'interdipendenza positiva, che è l'elemento essenziale per fare in modo che i componenti del gruppo di lavoro sviluppino rapporti tali per cui nessuno può riuscire individualmente se non con il successo dell'intero gruppo (Martinielli, 2017; Comoglio, 2000). In questa direzione il laboratorio è il contesto ideale in cui è più agevole

promuovere e realizzare l'inclusione, divenendo nel contempo, grazie anche alle cospicue cifre socio-affettive e cognitive che si determinano in esso, l'ambiente privilegiato dello sviluppo di processi di socializzazione e di alfabetizzazione di *tutti* gli alunni e le alunne, soprattutto di quelli con bisogni educativi speciali, che richiedono e necessitano di stare con gli altri, di poter interagire con oggetti concreti, di poter fare come tutti gli altri e di utilizzare i diversi canali della comunicazione, come quelli sonori, mimico-gestuali, iconici, simbolici, ecc. (Cottini, 2017). Nel laboratorio ogni alunno e alunna ha la possibilità di costruire relazioni inclusive, di coltivare amicizie, di sviluppare atteggiamenti prosociali, fondati sulla valorizzazione del proprio essere e di quello degli altri, nonché sulla costruzione dell'empatia e sulla promozione delle condotte di aiuto e di sostegno (Dainese, 2020).

Da anni, la ricerca didattica ha rilevato che a scuola, a seconda anche del grado scolastico, è possibile organizzare molteplici tipologie e forme di laboratorio, come ad esempio: gli *angoli didattici*, i centri di interesse, le aule specializzate, gli *atelier multidisciplinari*, le *zone attrezzate all'aperto* (Trisciuzzi 2001, Sibilio, 2002; Frabboni, 2005). Tra questi, gli atelier multidisciplinari potrebbero essere quelli più adatti per promuovere l'inclusione, intesa come processo di ricerca di *tutti e per tutti*. Si tratta di ambienti didattici conosciuti a scuola come *teatrali, musicali, mimico-gestuali, motorio-prassici, grafico-pittorici e artistici, tecnologico-informatici*, dove gli alunni e le alunne hanno la possibilità di coniugare i diversi tipi di linguaggio, appresi in altre occasioni (verbale, orale, scritto, visivo, iconico-digitale, gestuale, musicale, artistico, motorio-prassico), utilizzandoli per comunicare con sé stessi, con gli altri all'interno del gruppo, compresi gli/le insegnanti. Tali laboratori consentono anche di organizzare e realizzare spettacoli teatrali e musicali, mostre grafico-pittoriche, in cui si evince l'intenzione comunicativa (Laneve, 2005), in cui la presenza di molteplici linguaggi, oltre a quello parlato, come i linguaggi non verbali, la danza, il movimento, il canto, l'artistico, il mimo, il teatrale, consentono di promuovere soprattutto la cultura del performativo, che si rileva funzionale all'inclusione. La combinazione dei diversi linguaggi facilita esperienze che attivano codici sensoriali, percettivi, simbolici (Turner, 1993).

Tali laboratori, organizzati in spazi specifici e autonomi di interclasse, sono allestiti e corredati di strumenti e molteplici dispositivi, anche tecnologici, che risvegliano, sollecitano e motivano gli alunni e le alunne, oltre che anche agli/alle insegnanti, non solo ad apprendere, ma soprattutto a socializzare, ad esplorare, a fare ricerca, a costruire, a fantasticare, a comunicare con le diverse espressioni del proprio corpo e con le innumerevoli tipologie di strumenti digitali, interagendo insieme agli altri e con i sistemi delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Scoprendo le potenzialità comunicative del proprio corpo, gli alunni e le alunne imparano ad esprimersi con esso, e, grazie anche alla possibilità di interagire con i dispositivi tecnologici, apprendono e costruiscono molteplici prodotti della ricerca, che, oltre ad essere oggetti concreti, possono anche essere occasioni di ricerca-produzione-creatività, modi non solo per raggiungere obiettivi cognitivi, ma anche per potenziare la motivazione a scoprire, a sviluppare abilità e competenze, insieme agli altri (Bertagna, 2012). Attraverso le diverse attività, come, ad esempio, quelle grafico-pittoriche, teatrali e musicali, tecnologico-informatiche, guidati dagli/dalle insegnanti, ogni alunno e alunna scopre sé stesso/a, le proprie attitudini, i propri interessi, le potenzialità comunicative del proprio corpo, dei dispositivi tecnologici, relazionandosi con gli altri ed imparando a gestire il proprio corpo nel gruppo, altresì rafforzando la dimensione dialogica e comunitaria degli eventi educativi e formativi. In questa prospettiva il laboratorio-atelier diventa un contesto ideale di socialità e di inclusione, un ambiente di apprendimento in cui gli alunni e le alunne, lavorando sulla scoperta delle proprie potenzialità e anche di quella degli altri, sono abbastanza motivati a partecipare alle attività didattiche progettate ed organizzate per loro dagli/dalle insegnanti. Negli atelier gli alunni e le alunne possono anche oltrepassare il registro comportamentale della classe, in cui spesso sono costretti a rimanere immobili sulle sedie, avendo solo la possibilità di muovere le braccia e le mani per scrivere, di usare la voce solo in determinati momenti didattici e attraverso il *parlato scolastico*. In questi spazi gli alunni e le

alunne hanno la possibilità di soddisfare i propri bisogni, le proprie potenzialità che non possono esprimere nelle classi, muovendosi in un setting didattico che facilita la loro entità corporea, di vivere e di osservare la dimensione fisica e architettonica di tale spazio, scoprendo come sia possibile sperimentarsi in esso, come potersi muovere da soli e insieme con altri, all'interno del gruppo, esprimersi attraverso altri codici della comunicazione che non necessariamente sono solo linguistici, ma che possono riguardare, ad esempio, i diversi generi delle arti performative e anche delle tecnologie digitali. Attraverso le diverse attività realizzabili negli atelier, gli allievi imparano ad esprimersi con tanti *canali*: con il disegno, con il movimento, con la musica, con il digitale, realizzando anche eventi performativi, intesi come occasione di co-creazione in cui l'evento educativo prende forma attraverso un agire pedagogico che esalta la dimensione dialogica, comunitaria e inclusiva dell'essere in relazione con l'altro (Bobbio, 2012), in cui il corpo ha la possibilità di esprimersi nelle sue diverse espressioni e produzioni artistiche e tecnologiche. Grazie agli atelier multidisciplinari gli alunni e le alunne hanno la possibilità di vivere esperienze di condivisione di abilità, di potenzialità, di ricerca di risposte pedagogiche agli innumerevoli bisogni educativi speciali, attraverso l'interazione con linguaggi fatti di suoni, di espressioni artistiche e corporee, di emozioni, di linguaggio naturali e tecnologici, in grado di facilitare la loro comunicazione. Nel laboratorio atelier gli alunni e le alunne condividono esperienze di interdipendenza positiva, di solidarietà e sostegno, soprattutto nei riguardi dei compagni e compagne con bisogni educativi speciali, con disabilità che, a volte, nelle aule scolastiche sono impossibilitati a condividere le attività didattiche proposte dall'insegnante, perché trattasi appunto di spazi che richiedono il *perfezionismo didattico*, in cui si esige che il corpo stia fermo, immobile, privo di qualsiasi movimento ad eccezione di quello delle mani. L'atelier è, invece, lo spazio scolastico ideale per instaurare un clima di accoglienza tra tutti gli alunni e le alunne che ne fanno parte, per eliminare le barriere culturali e sociali, che costituiscono la causa principale delle situazioni di emarginazione e di svantaggio, consentendo anche agli/alle insegnanti, indipendentemente dal ruolo professionale che ricoprono a scuola, di fornire insieme le opportune risposte educative ai bisogni educativi speciali, alle loro abilità e funzionalità, di accogliere ogni alunno e alunna per quello che è, rispettando il suo profilo di funzionamento, i suoi interessi, il suo essere persona unica, singolare e irripetibile. Nel laboratorio atelier gli alunni e le alunne vivono un rapporto diverso con l'insegnante, che in questi spazi si dimostra più flessibile sul piano didattico e più vicino a loro soprattutto in termini di affettività, vivendo il laboratorio atelier come uno spazio in cui si elimina la *diffrazione didattica* tra insegnante e allievo e si crea, invece, quella *simmetria didattica* che favorisce, nel contempo, le diverse forme di approccio tutoriale, riconosciute come strategie didattiche valide all'inclusione scolastica dalla ricerca pedagogica (Cottini, 2017). L'atelier favorisce, infatti, un rapporto in cui ciascuno, insegnante o allievo/a, influisce sull'altro/a in termini di *reciprocità bilanciata* (Gennari, 2002). Per il funzionamento dei laboratori atelier, intesi come ambienti che promuovono l'inclusione inteso come processo di ricerca di *tutti e per tutti*, è auspicabile che si adottino strategie didattiche inclusive declinate da una forma didattica caratterizzata dallo spirito dell'animazione educativa, il cui principale obiettivo è il raggiungimento di una formazione globale della persona, in cui il corpo e la mente, la logica e l'invenzione, il lavoro e il gioco, la scienza e l'arte siano affrontati in un'ottica di equilibrio pedagogico (De Rossi, 2018). L'adozione di queste strategie didattiche, potrebbe orientare gli alunni e le alunne ad apprendere pensando, interpretando, esplorando, vivendo emozioni, recitando, danzando, cantando, muovendosi, digitando e navigando nella rete, altresì, scoprendo le proprie potenzialità e quelle degli altri all'interno di uno spazio comune di *tutti e per tutti*. In questa prospettiva gli alunni e le alunne partecipano insieme con entusiasmo, con allegria, con gioia, con spirito di condivisione e soprattutto con una motivazione intrinseca, ovvero con una motivazione interiore che li sollecita e li rafforza a compiere un'attività che prelude al felice compimento. Attraverso «la ricchezza di una molteplicità di stimoli culturali, idonei a rappresentare uno spazio organico di socializzazione delle esperienze e delle conoscenze, ma anche come sede in grado di promuovere un clima comunitario

denso di valori civili e di alte cifre etiche, oltre che di base» (Laneve, 2005, p. 90), il laboratorio atelier si caratterizza, dunque, come lo spazio didattico idoneo alla promozione di processi di ricerca, che non ha mai uno stato assoluto definibile come perfetto, perché la perfezione dell'inclusione non può mai essere pienamente raggiunta in modo definitivo. L'inclusione, pensata per *tutti*, coinvolge ed impegna ogni essere umano in un costante processo di ricerca finalizzato alla costruzione di capacità e di acquisizione di competenze, come esito di impegno individuale e collettivo, come *modus operandi* di una società che, valorizzando le molteplici e multiformi diversità, riconosce - per dirla con Huber (1990) - il diritto alla cultura come diritto civile di *tutti*.

5. Conclusioni

Attraverso questa breve riflessione pedagogica, si è tentato di far luce su come l'inclusione scolastica sia un processo molto complesso e mai esauriente. La ricerca che caratterizza l'inclusione è costantemente impegnata nell'elaborazione di proposte, di soluzioni sempre più innovative ed efficaci. Se da un lato tale ricerca tende a falsificare le teorie elaborate e le pratiche didattiche implementate, per rispondere pedagogicamente agli innumerevoli e multiformi bisogni educativi speciali degli alunni e delle alunne, dall'altro mira anche ad approfondirle, a confermarle e a proporre altre attraverso ulteriori riflessioni, in linea con i progressi della ricerca scientifica e con le multiformi realtà scolastica, in continuo divenire, precarie e mai immutabili. L'esigenza di realizzare i diversi e principali progetti educativo-didattici previsti dalla normativa scolastica vigente in materia di inclusione - come ad esempio, il PEI, il PDP - e, nel contempo, quello curricolare, quindi *comune* della classe, richiede che gli/le insegnanti siano tutti/e impegnati/e in un'unica direzione, verso un progetto scolastico condiviso, per il quale è auspicabile avviare una riflessione, un dibattito scientifico per verificare la "funzionalità" della ripartizione professionale che ancora oggi perdura a scuola, a distanza di poco più quarant'anni. Inoltre, se personalizzare e cooperare sono considerati azioni rilevanti per la realizzazione dell'inclusione, pensata per tutti gli alunni e le alunne, e intesa come patrimonio culturale di *tutti*, occorre riflettere anche sulla possibilità di poterla organizzare e sviluppare in specifici spazi, diversi dalla tradizionale aula didattica, come ad esempio i laboratori atelier. Si tratta di ambienti, come si è tentato di spiegare, dove tutti gli/le insegnanti hanno l'occasione di coniugare continuamente azione e riflessione, adottando modelli teorici e strategie didattiche elaborati e pensati soprattutto nell'ambito della didattica speciale e della pedagogia speciale (entrambe) per l'inclusione, il cui obiettivo principale di questo settore pedagogico è di promuovere la crescita formativa e la condivisione delle esperienze degli alunni e delle alunne con bisogni educativi speciali, ma nel contempo, anche di *tutti* gli altri alunni e le altre alunne di una scuola in continuo divenire.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2005). **Personalizzazione o individualizzazione?** Trento: Erickson.
- Annino A. (2015). **Personalizzazione o individualizzazione?** Trento: Erickson.
- Baldacci, M. (2023). **Scuola, svantaggio e inclusione.** In C. De Luca, G. Domenici & G. Spadafora. **Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo.** Roma: Anicia.
- Bertagna G. (2023). **Critica della ragione filosofico-pedagogica e cultura dell'inclusione.** In C. De Luca, G. Domenici & G. Spadafora. **Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo.** Roma: Anicia.
- Bertagna, G. (2012). **Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo.** Brescia: La Scuola.
- Bobbio, A. (Ead) (2012). **Pedagogie dialogali e relazioni di aiuto.** Roma: Armando.
- Bocci F. (2021). **Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione.** Milano: Guerini Scientifica.
- Bonaiuti, G. (2014). **Le strategie didattiche.** Roma: Carocci.

- Booth T. e Ainscow M. (2008). **L'index per l'inclusione**. Erickson, Trento.
- C. Bachmann, C. (2009). **DSA e Scuola: Risorse per l'Apprendimento**. Atti del Primo Convegno Nazionale "Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Scuola: Risorse per l'Apprendimento". Prato 14 Ottobre 2008. Milano: Lampi di stampa.
- Calvani, A. (2009). **Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Modelli per una scuola efficace**. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., Ranieri, M. (2016). **Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi. Nuova edizione**. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2013). **Scuola inclusiva e mondo più giusto**. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2012). **Progettare per competenze. Percorsi e strumenti**. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2023). **Per una scuola inclusiva di alta qualità**. In C. De Luca, G. Domenici & G. Spadafora. **Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo**. Roma: Anicia.
- Cipollone, E. (2021). **Apprendere con il cuore: come le emozioni influenzano l'apprendimento**. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Cottini, L. (2017). **Didattica speciale e inclusione scolastica**. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L., Bocci & F., Pinnelli, S. (2015). **Didattica speciale per l'inclusione**. Brescia: La Scuola.
- Dainese, R. (Ead) (2020). **La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione**. Milano: Franco Angeli Edizioni.
- De Rossi, M. (2018). **Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche. Nuova edizione**. Roma: Carocci.
- Fabbi, L., Striano & M., Melacarne, C. (2014). **L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali**. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni, F. (2005). **Il laboratorio**. Bari: Laterza.
- Franceschini, G. (2019). **Che cos'è l'inclusione? La ricerca dell'uguaglianza**. in D. Capperucci & G. Franceschini. **Riferimenti culturali, normativi, metodologici**. Roma: Guerini Scientifica.
- Fratini, C. (2004), **Nuove prospettive psicologiche nell'approccio ai problemi dell'handicap**. In L. Trisciuzzi (Ead). **Introduzione alla pedagogia speciale**. Roma-Bari: Laterza.
- Gennari, M. (2002). **Didattica generale**. Bergamo: Studi Bompiani.
- Huber, L. (1990). **Disciplinary Cultures and Social Reproduction**. In «European Journal of Education», 25.
- Ianes, D. (2013). **Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali**. in D. Ianes & S. Cramerotti. **Alunni con bisogni educativi speciali**. Trento: Erickson.
- La Marca, A. & Cappuccio, G. (2020). **Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo**. Lecce: PensaMultimedia.
- Laneve, C. (2005). **Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi**. Brescia: La Scuola.
- Comoglio, M. (2000). **Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning**. Roma: LAS.
- Martinelli, M. (2017). **Collaborare nelle diversità. Cooperative learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi**. Milano: Mondadori Università.
- Medeghini, R. (Ead) (2013). **Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza**. Trento: Erickson.
- Mulè, P. (2016). **Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale**. Lecce: Pensa Multimedia.
- Novak, J. (2001). **L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza**. Trento: Erikson.
- ONU (2006). **Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD**. New York.

- Pellerey, M. (1990). **Progettazione didattica**. Torino: SEI
- Pontalti, B. (2013). **Il Piano Annuale per l'Inclusività: come realizzarlo**. In D. Ianes & S. Cramerotti. *Alunni con bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Schon, D.A. (1993). **Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale**. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sibilio, M. (2002). **Il laboratorio come percorso formativo**. Napoli: Gruppo editoriale Ellissi-Simone
- Trisciuzzi, L. (2001). **Dizionario di didattica**. Pisa: Edizioni ETS.
- Turner, V. (1993). **Antropologia della performance**. Bologna: Il Mulino.
- UNESCO (1994). **Dichiarazione di Salamanca sui bisogni educativi speciali. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità**. Salamanca.
- UNESCO (1994). **Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali**. Salamanca.
- Vehmas, S. (2010). **Special Needs: a philosophical analysis**. In «*International Journal of Inclusive Education*», vol. 14, n. 1.

Riferimenti normativi e ministeriali

- D.P.R. 24 febbraio 1994. Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni in situazioni di handicap.
- Legge del 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- Legge n. 170 del 2010. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.
- MIUR (2010). Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Roma.
- MIUR (2012). Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative. Roma
- MIUR (2012). Direttiva Ministeriale, Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Roma.
- MIUR (2013). Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8. Roma.
- MIUR (2013). Nota del 22 novembre 2013, n. 2563. Roma.
- MIUR (2015). Circolare Ministeriale del 13 febbraio 2015, n. 3, Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione. Roma.

La formazione del docente nella scuola inclusiva

Teacher training in inclusive schools

di **Concetta Ferrantino**⁹
Università degli Studi di Salerno

Abstract.

La necessità di realizzare una scuola inclusiva, con una rinnovata cultura didattica, capace di trarre beneficio dai fondamenti pedagogici e dalla documentazione nazionale e internazionale porta a riflettere sul ruolo degli insegnanti, che deve necessariamente evolversi per rispondere alle esigenze di rinnovamento dei sistemi educativi. Scopo del presente contributo è quello di approfondire il tema della formazione del futuro docente della scuola dell'infanzia e primaria nei corsi di studio universitari, in quanto ritenuta fattore qualitativamente strategico per il successo formativo di una scuola di *tutti e ciascuno*. In particolare, in seguito ad un breve excursus sui principali fattori che possono portare a rendere una scuola realmente inclusiva, viene posta enfasi sulla dimensione dei differenti bisogni educativi e sulla necessità di un rinnovamento culturale.

Abstract.

The need to create an inclusive school, with a renewed teaching culture, capable of benefiting from the pedagogical foundations and national and international documentation leads to reflection on the role of teachers, which must necessarily evolve to respond to the needs of renewal of educational systems. The purpose of this contribution is to delve deeper into the topic of training future nursery and primary school teachers in university study courses, as it is considered a qualitatively strategic factor for the educational success of a school for each and every one. In particular, following a brief excursus on the main factors that can lead to making a school truly inclusive, emphasis is placed on the dimension of different educational needs and on the need for cultural renewal.

Parole chiave: professionalità docente; multiculturalismo; bisogni educativi; inclusione; formazione.

Key-words: teaching professionalism; multiculturalism; educational needs; inclusion; training.

1. I principi fondanti una scuola inclusiva

L'obiettivo di costruire una società inclusiva non può non partire dalla costruzione di una scuola inclusiva i cui principi ispiratori, radicati nella lotta alla discriminazione, alla disegualianza e all'esclusione dall'istruzione in particolare delle fasce più deboli, sono tesi alla rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi alla vita scolastica (Chiappetta Cajola, 2013, p.9). La realizzazione di una scuola inclusiva riporta in primo piano il nodo centrale da sciogliere, ovvero la necessità di una rinnovata cultura didattica che sappia trarre dagli studi pedagogici, dalla ricerca scientifica più accreditata e dai principi ispiratori di documenti nazionali e internazionali, i suoi fondamenti e le sue ragioni.

La creazione di una scuola "per tutti e per ciascuno" richiede un'attenzione specifica alle esigenze del singolo e lo sviluppo di pratiche in grado di favorire la partecipazione e migliorare l'apprendimento di tutti gli alunni. L'inclusione scolastica è un fenomeno articolato su diversi livelli, da quello relativo all'organizzazione, implementazione, a quello metodologico-didattico (Cottini, 2017). La complessità del fenomeno trova ampia legittimazione nelle normative e nei documenti ufficiali di organismi nazionali e internazionali di altissima rilevanza dalle Nazioni Unite (UN, 2006, art. 24), all'UNESCO (IBE-UNESCO, 2016; UNESCO, 2016; 1994a; 1994b), all'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e

⁹ Ricercatrice (RTd-A) in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno

l'Istruzione Inclusiva (EADSNE, 2009; 2012). Altrettanto avviene a livello nazionale: i quarant'anni di storia, le premesse legislative e la lunga tradizione potrebbero condurre a ritenere il modello italiano «un'avanguardia esportabile» (Ianes & Dell'Anna, 2020). L'iter legislativo che ha condotto la scuola italiana ad abbandonare l'istruzione speciale o differenziale verso la prospettiva dell'integrazione e poi dell'inclusione, ha avuto inizio negli anni Settanta del secolo scorso costituendo uno degli esempi europei giuridicamente più significativi relativi alle problematiche legate alla disabilità (Montanari, 2018). Sebbene, in generale, il processo inclusivo non riguardi e non debba riguardare solo studenti con bisogni educativi speciali (BES), è rispetto a questa popolazione che è possibile riconoscere criticità e prerogative dei modelli di intervento adottati per contrastare l'esclusione sociale e culturale. La logica dell'inclusione, di fatto, non ha più una *normalità* da perseguire e a cui uniformarsi poiché non coinvolge solo gli alunni in condizione di disabilità ma si concentra piuttosto sulla capacità delle scuole stesse di ospitare una varietà di esigenze (Demeris, Childs & Jordan, 2007), richiamando i principi della scuola democratica di Dewey e la centralità dell'influenza del progresso sociale nello sviluppo di un apprendimento costruttivo (Spadafora, 2015).

Facendo riferimento a quello che può essere considerato il manifesto della scuola inclusiva, ovvero la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), l'applicazione del modello dell'*inclusive education* richiede che i sistemi educativi sviluppino una pedagogia centrata sul singolo bambino (*child-centred pedagogy*), rispondendo in modo flessibile alle esigenze di ciascuno. Tale pedagogia si fonda sull'idea che le differenze vadano considerate come una risorsa per l'educazione. La valorizzazione di queste ultime richiede capacità nei sistemi educativi di intercettare, per rispondervi in modo adeguato, i diversi bisogni educativi degli alunni. La piena realizzazione del sistema dell'*inclusive education*, quindi, non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti bisogni che tutti gli alunni possono incontrare (Lascioli, 2011).

Il progredire del dibattito internazionale ha portato, a partire dal 2010, all'emanazione di norme ispirate alla prospettiva inclusiva, dando ampia rilevanza ai fattori contestuali. Con la Legge n.170 dell'8 ottobre 2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), la D.M. del 27 dicembre 2012 e la C.M. n.8 del 6 marzo 2013 sui Bisogni Educativi Speciali, il MIUR ha dato rilievo alla popolazione scolastica a rischio di insuccesso formativo, ribadendo che il sistema scolastico ha la responsabilità di creare le condizioni per garantire a tutti e a ciascuno il raggiungimento degli obiettivi di educazione e di istruzione. Il concetto di BES, accomunando tutte le tipologie di difficoltà, dalla disabilità certificata ai DSA, alle difficoltà di ordine sociale e culturale, si fonda su una nuova concezione (Ianes & Macchia, 2008) «non più come raccolta estesa di numerose diagnosi cliniche aggiunte a quelle di disabilità, ma come la possibilità aperta, dinamica e anche transitoria, di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico per la persona, che da tale problematicità viene ostacolata nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni e il cui funzionamento va compreso attraverso un'antropologia bio-psico-sociale» (p. 19). A questi principi si estende l'uso di specifici strumenti didattici esplicitati nella Legge 170/10 che riguardano strumenti compensativi e misure dispensative, a supporto di una didattica inclusiva, che non è più speciale, cioè diretta soltanto a chi ne ha bisogno, ma ordinaria, cioè per tutti. Una scuola che risponde adeguatamente alle difficoltà di tutti gli alunni può definirsi scuola inclusiva. L'inclusione si nutre della capacità di mettere e di mettersi in discussione, di non procedere per compartimenti stagni, assume decisioni pensate, adotta soluzioni a volte inusuali, altre volte originali, ma anche prevedibili e replicabili; pur muovendosi verso ampi orizzonti, procede su terreni poco stabili, talvolta scivolosi. Essa è la conseguenza dell'impegno del singolo e dell'intera comunità educante, procede per piccoli passi perché ogni scelta è ponderata e quindi condivisa, lo spirito da cui è animata è quello dell'impegno, della responsabilità e dell'attenzione verso l'individuo e le sue specificità (Tiso, 2021).

Oggi, in linea con quanto promulgato e auspicato da più ambiti a livello internazionale (Ainscow,

1999; Hanks, 2010; UNESCO, 2016), l'integrazione e l'inclusione vanno assunte in un'ottica di giustizia sociale, alla luce della quale la difficoltà della persona non coincide esclusivamente con le sue caratteristiche psicofisiche, ma sia determinata dal concorso rilevante degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (Booth & Ainscow, 2014) che la persona, in una determinata condizione di salute, incontra nel suo percorso formativo ed esistenziale.

Tutto ciò comporta, al di là delle competenze specifiche degli insegnanti specializzati nelle attività di sostegno alla classe, l'adeguata e necessaria formazione di tutti gli insegnanti in servizio su posto comune nelle scuole di ogni ordine e grado. In particolare, si avverte in modo crescente l'irrinunciabilità di una sensibilizzazione culturale sul tema delle differenze a scuola e nella società, in grado di promuovere la presa di coscienza dei principali nodi problematici che influenzano il processo di inclusione scolastica. Se in passato la cornice entro cui le scuole agivano era principalmente di carattere nazionale, attualmente il quadro di riferimento è molto più ampio, ne consegue che la stessa azione educativa ricopra un raggio di azione più vasto. Di fatti, già da tempo si sta discutendo sul fatto che il ruolo degli insegnanti deve necessariamente evolversi per rispondere alle esigenze di rinnovamento dei sistemi educativi e in tal senso, in gran parte dei Paesi occidentali, «l'insegnante sta passando da un profilo di personale esecutivo ad un profilo di personale 'professionista'» (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996/2006, p. 17). La concezione sociologica del professionista, cioè colui che è considerato il detentore di una pratica professionale acquisita dopo un lungo periodo di studio al termine del quale si è capaci di raggiungere determinati obiettivi in modo autonomo e responsabile, si sta imponendo anche per gli insegnanti portando con sé una serie di interrogativi, primo tra tutti: che cosa dovrebbe essere capace di fare un insegnante professionista in un'ottica inclusiva.

A partire dalla cornice teorica di riferimento si cerca di analizzare, nel prosieguo del contributo, la formazione del docente, ponendo principalmente l'attenzione sul futuro docente della scuola dell'infanzia e primaria in Italia, al fine di comprendere cosa incide nel favorire o rallentare il processo inclusivo a scuola.

2. Professionalità docente: formazione e strumenti operativi

La professionalità dell'insegnante si caratterizza come un insieme diversificato di saperi, schemi d'azione e attitudini per cui le sue competenze professionali sono di diverso tipo e sono al contempo di ordine cognitivo, conativo, affettivo, pratico. La figura dell'insegnante sta evolvendo da depositario assoluto del sapere a guida propositiva affinché il discente diventi un costruttore sempre più attivo dei propri saperi (Tammaro, Calenda & Ferrantino, 2016).

A livello culturale da molti anni, nel nostro Paese, il prestigio sociale dell'insegnante è in declino e aspetti quali la motivazione alla professione e l'immagine di buon insegnante si connotano in maniera molto differente rispetto al passato (Vannini, 2019). La stessa spinta vocazionale del docente, dagli anni '70 ad oggi ha subito una serie di cambiamenti passando da un'idea originaria legata all'immagine del docente consapevole della sua funzione sociale, delle elevate competenze pedagogiche, psicologiche, didattiche e disciplinari che il suo esercizio richiede ad una di tipo individualistica e funzionale all'idea di lavoro sicuro (Vannini, 2013).

Tuttavia, la qualità della formazione degli insegnanti è riconosciuta come uno dei fattori strategici da parte delle organizzazioni che operano a livello mondiale ed europeo. Nelle recenti normative internazionali sull'inclusione, particolare enfasi viene rivolta all'importanza di promuovere e valutare l'efficacia dell'insegnamento, e di favorire politiche tese ad incentivare le performance negli ambiti della ricerca e della pratica riflessiva e consapevole. Secondo l'*European Agency for Development in Special Needs Education* preparare i futuri docenti a rispondere alla diversità delle richieste educative che incontreranno in classe ha un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive e sul miglioramento del rendimento scolastico degli alunni (Profilo dei docenti inclusivi, 2012). L'idea di base è che per essere docenti inclusivi è necessario avere alcune caratteristiche e condividere determinati

valori, fondati sui principi di uguaglianza, equità e sul rispetto dei diritti umani sanciti dalle costituzioni nazionali e dalle Dichiarazioni e Convenzioni Internazionali.

La formazione superiore nel nostro Paese è demandata principalmente alle università che, per questa ragione, sono sollecitate a ripensare continuamente al loro ruolo (Albero, Linard & Robin, 2008). «Come attivare le risorse cognitive, emotive e relazionali degli allievi per costruire su di esse nuovi saperi? Come proporre una didattica realmente inclusiva che aiuti a costruire un gruppo classe coeso dove gli allievi si aiutano vicendevolmente per raggiungere gli obiettivi prefissati? Come integrare gli allievi di provenienza straniera o con difficoltà di vario tipo all'interno di questo gruppo? Come trasformare la classe in un vero e proprio laboratorio dell'apprendimento? » (Trincherò, 2022, p.7). Sono alcuni dei principali quesiti che un futuro docente, un docente in formazione e gli enti che si occupano della stessa, dovrebbero continuamente porsi. Nello specifico, in questo contributo, come anticipato si focalizza l'attenzione sulla formazione necessaria e progressiva dei futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria, poiché laurea abilitante all'insegnamento e poiché corso di laurea con un'articolazione nel piano di studi di attività obbligatorie. Conseguentemente, rispetto ad altri corsi di laurea, rappresenta un'immissione diretta al mondo della scuola ed abbraccia attività non solo di natura teorica, ma anche operative. Di fatto, come da normativa ministeriale, il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria (LM-85bis) si suddivide tra insegnamenti, laboratori, tirocini. La frequenza ai laboratori è obbligatoria per legge e anche il tirocinio prevede l'obbligo di frequenza. Quest'ultimo si suddivide in attività indiretta e attività diretta. Il Tirocinio Indiretto ha luogo presso l'Università, attraverso momenti di informazione, di riflessione e di rielaborazione in gruppi di opportuna dimensione su aspetti inerenti agli obiettivi formativi nonché alle problematiche individuate nelle situazioni di Tirocinio Diretto. Il Tirocinio Diretto prevede la presenza degli studenti tirocinanti nelle classi/sezioni delle Scuole accreditate con l'Ufficio Scolastico Regionale, previa convenzione tra Scuole accreditate e Università. Nel rispetto delle norme sulla riservatezza e sulla tutela dei dati personali, esso si sostanzia anche di attività di partecipazione osservativa a momenti particolarmente rilevanti dell'attività della scuola come quelle afferenti alle riunioni degli organi collegiali, alle attività di programmazione, agli incontri scuola-famiglia, alle attività di formazione del personale e a quelle di organizzazione più in generale. Il Corso di Laurea si conclude con un Esame di Laurea comprendente la discussione della Tesi e la discussione relativa alla Relazione finale di Tirocinio. Al netto della formazione iniziale, la legge 107 del 2015 definisce la formazione continua del personale della scuola come "obbligatoria, permanente e strategica" e la riconosce come opportunità di effettivo sviluppo e crescita professionale, per una rinnovata credibilità sociale di contributo all'innovazione e alla qualificazione del sistema educativo.

La formazione, ad ampio raggio e, in particolare quella relativa al tirocinio di Scienze della Formazione Primaria, ha come cuore la centralità della dimensione inclusiva. Viene richiesto, di fatto, nelle differenti attività pratiche come laboratori e tirocini, di progettare attività tenendo conto dei diversi livelli BES e di considerare il principio della progettazione universale, notoriamente conosciuta attraverso l'acronimo UDL (Universal Design for Learning). Come più volte ribadito nel testo, il principio di inclusione riguarda tutti gli alunni coinvolti nel processo formativo. L'area dello svantaggio scolastico è, di fatto, molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei BES (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*).

Vi sono comprese all'interno tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. Dall'istituzione dei

BES, è iniziata l'attenzione verso il tema della qualità dell'inclusione scolastica. La normativa a tal proposito è molto ampia, di particolare interesse per le nostre riflessioni è la C.M. 8/2013 che tra i diversi provvedimenti istituisce il Gruppo di Lavoro per l'inclusione, il GLI, a cui, come si accennava nella prima parte, con le dovute tutele di privacy, per gli studenti è possibile partecipare nella fase di tirocinio diretto. Questi gruppi si costituiscono all'interno delle singole scuole, hanno diversi compiti, tra questi uno in particolare: l'elaborazione di Piano per l'Inclusività (PI). Il PI entra in vigore con l'art. 8 del D. Lgs. 7 agosto 2019 n. 96, che va ad integrare quanto già stabilito dal D. Lgs 13 aprile 2017 n. 66. Tali documenti prevedono che ciascuna scuola predisponga il PI, ossia il principale documento programmatico in materia, con il quale sono definite le modalità per l'utilizzo delle risorse e gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica. A differenza dello strumento che lo ha preceduto, il Piano Annuale di Inclusione (PAI), non ha durata annuale, bensì triennale, rientrando in questo modo nella Progettazione Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

Conseguentemente, nella progettazione delle attività formative previste per gli studenti di scienze della formazione primaria, vengono presentate le diverse normative e previste attività laboratoriali di progettazione pratica, rispetto alla strutturazione dei due principali documenti dell'inclusione scolastica italiana: il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e il PDP (Piano Didattico Personalizzato). Il PEI è un documento che permette di delineare un piano personalizzato per ogni studente e può prevedere percorsi *d'insegnamento differenziati* rispetto agli altri compagni di classe.

Il Piano Didattico Personalizzato, diversamente dal PEI, non dipende da una certificazione di handicap e non prevede percorsi d'insegnamento differenziati. È uno strumento nato per progettare a scuola interventi mirati e personalizzati relativamente ai minori con una certificazione di DSA, del quale possono beneficiare anche alunni senza certificazione ma ugualmente con difficoltà dovute a svantaggio sociale, culturale o linguistico. Nel PDP vengono predisposte soluzioni per permettere all'alunno di poter meglio seguire la didattica e meglio cimentarsi nelle prove di verifica orale o scritta al pari dei compagni di classe; in particolare vengono riportate le misure dispensative (per es. non dover leggere ad alta voce, non dover sostenere interrogazioni a sorpresa) e misure compensative (per es. l'uso della calcolatrice o di specifiche app). Il PDP è obbligatorio nei casi di diagnosi di disturbi specifici dell'apprendimento, mentre risulta previsto, ma non obbligatorio rispetto allo svantaggio sociale, culturale e linguistico. In quest'ultima condizione lo stesso può essere redatto, rivisto e anche ritirato nel corso del tempo, in relazione al mutare dello svantaggio.

La formazione, dal punto di vista teorico, sembra essere progettata in forma adeguata e anche la normativa di riferimento rispetto alla dimensione di una scuola inclusiva porterebbe a definire l'Italia come un modello esportabile. Tuttavia, nel riscontro dalla dimensione teorica a quella operativa, trasformare la scuola in un ambiente inclusivo è ancora la sfida da vincere.

In Italia, i processi di integrazione/inclusione scolastica hanno rappresentato il più importante fattore di prevenzione dell'esclusione sociale per gli alunni con ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (che ha evitato l'emergere di handicap aggiuntivi per tutti), ma sono stati anche un formidabile fattore di cambiamento e di innovazione educativa e sociale che ha anticipato di circa trent'anni l'adozione del paradigma inclusivo in ambito internazionale.

Tuttavia, culturalmente, si resta spesso ancorati al concetto di puro inserimento o integrazione e il reale svantaggio viene correlato a uno specifico deficit di tipo motorio, fisico, psichico e non al più generale e ampio significato di bisogno educativo sociale, culturale e linguistico e questo inevitabilmente si riflette nella formazione dei docenti in servizio e degli studenti in formazione.

Solo a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, gli intensi flussi migratori in ingresso nel nostro paese hanno coinvolto direttamente la scuola, soprattutto da quando si sono caratterizzati come percorsi migratori familiari, oppure di singoli, ma con successivo ricongiungimento dei componenti (figli, coniugi o genitori) rimasti nel Paese d'origine. Uno dei fenomeni più vistosi che ha toccato la realtà della scuola italiana in questi ultimi decenni è quindi dato dalla presenza di alunni con cittadi-

nanza non italiana, figli di genitori immigrati o nati in Italia da genitori stranieri. La scuola si presenta oggi, sotto il profilo della composizione della popolazione scolastica, come una realtà multietnica e multiculturale. Il riferimento è sia alla molteplicità di cittadinanze rispetto a quella italiana nelle diverse realtà scolastiche, sia a una pluralità di modelli culturali, che si manifestano in orientamenti, comportamenti, stili di vita eterogenei. Conseguentemente, bisogna interrogarsi per fornire risposte più concrete a sfide ormai connaturate allo stesso sistema di istruzione e formazione.

3. La sfida del multiculturalismo e dell'interculturalità: riflessioni conclusive

Oggi, le sfide educative sono globali e risulta pertanto necessario ribaltare le nostre visioni dei saperi e spostare il nostro centro di osservazione e di azione per cercare e trovare terreni e orizzonti condivisi. Come la formazione, per gli studenti e per i docenti immessi, può migliorare in tale aspetto? Cosa proporre, in termini operativi, per favorire l'incontro tra persone di diversa provenienza linguistica e culturale, contribuendo quindi a promuovere l'integrazione dei giovani che crescono nel sistema formativo italiano? I passi, anche in questo caso, dal punto di vista normativo sono sicuramente evidenti. Già la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* dell'ONU del 1948 sancisce i diritti inalienabili di ogni essere umano, senza distinzione di razza, sesso, religione, ideologia politica, fra i quali il diritto alla libertà di movimento, a lasciare e a ritornare in qualsiasi Paese, incluso il proprio (art. 13), il diritto di cercare e di godere in altri Paesi dell'asilo dalle persecuzioni (art. 14), il diritto a una cittadinanza e a mutare cittadinanza (art. 15). Nel 2015, 193 Paesi delle Nazioni Unite, tra cui l'Italia, sottoscrivono un piano d'azione chiamato Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, per condividere l'impegno a garantire un presente e un futuro migliore al nostro pianeta e alle persone che lo abitano. L'Agenda 2030 scandisce anche modalità e tempi di attuazione degli obiettivi. Nell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile sull'Istruzione di Qualità (SDG 4.7) si afferma: «garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale, alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile».

I punti su cui bisogna investire, nella costruzione di una scuola inter e multiculturale di qualità sono:

- la gestione delle relazioni scuola-famiglia, il ruolo della mediazione linguistico-culturale e le proposte di orientamento scolastico per garantire pari opportunità formative;
- l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel sistema scolastico e formativo, in un lavoro di rete tra scuola e agenzie del territorio, per un'educazione e una formazione integrata;
- l'hatespeech e il razzismo online, in una prospettiva di educazione alla cittadinanza, tra media education e pedagogia interculturale;
- l'approccio plurilingue nel quadro di un'educazione linguistica che valorizzi e dia voce alla molteplicità delle lingue d'origine presenti a scuola, accanto alla lingua seconda, alle lingue delle discipline, alle lingue straniere e minoritarie;
- la formazione dei docenti e dei dirigenti in chiave interculturale: una ricognizione dei principali bisogni formativi del personale della scuola che opera in contesti multiculturali, per trovare nuove ed efficaci risposte in termini di percorsi di formazione innovativi e sempre più legati ai contesti educativi in trasformazione.

Probabilmente, l'informazione della ricerca universitaria, nella formazione trasmessa dall'alto, non è sufficiente a modificare le prassi degli insegnanti. Per gli insegnanti non è importante possedere un repertorio di tecniche e linee precodificate di azione o un curriculum formativo pensato solo in termini di conoscenze teoriche da cui aspettarsi una automatica applicazione nel contesto professionale (Ciaci & Isidori, 2017), bensì risulterebbe opportuno sviluppare la capacità di cogliere il profilo delle situazioni, abilità di innovazione, creazione, decisione da poter esplicitare in pratiche situate (Mezirow,

1991). Se si vuole che l'insegnamento abbia uno *status professionale* elevato i curricula di formazione degli insegnanti dovrebbero avere un orientamento non solo fondato sulla ricerca, ma anche informato e connotato dalla stessa. La ricerca deve diventare stile di pensiero e strumento pedagogico per indagare, comprendere e intervenire nelle realtà educative e, nello stesso tempo, per sviluppare atteggiamenti riflessivi e accrescere le proprie competenze professionali. Formare insegnanti consapevoli del proprio agire e delle proprie rappresentazioni richiede modalità formative e di ricerca che chiamino in causa in prima persona i soggetti coinvolti, assumendo un *habitus* alla ricerca (Perrenoud, 2002; Nigris, 2004). L'esigenza è quella di cogliere la funzionalità tra azione didattica, sistema in cui è inserita tale azione e modelli educativi di riferimento, di comprendere le relazioni, le esigenze, i bisogni del singolo studente e, dunque, di valorizzare l'unicità della persona (Marzano, 2014). In tale scenario, la cura della professionalità docente risulta una questione particolarmente complessa, che necessita di essere pensata attraverso diversi livelli: scientifico, tecnico, sociale, culturale e politico (Vannini, 2019) per poter generare una scuola autenticamente inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M. (1999). **Understanding the Development of Inclusive Schools**. London: Routledge.
- Albero B., Linard M., & Robin J.-Y. (2008). **Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers**. Paris: L'Harmattan.
- Booth T., & Ainscow M. (2014). **Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola**. Roma: Carocci Faber.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). **Per una cultura didattica dell'inclusione**. In L., Chiappetta Cajola & A.M., Ciraci. *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Ciraci, A.M. & Isidori, M.V. (2017). **Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno**. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16: 207-234.
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. **Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)**.
- Cottini, L. (2017), **Didattica speciale e inclusione scolastica**. Roma: Carocci.
- D.M. 27 dicembre 2012. **Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica**.
- Demeris H., Child, R.A. & Jordan, A. (2007), **The influence of students with special needs included in grade 3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs**. *Canadian Journal of Education*, 30, 3, pp. 609-627.
- Domenici, G. (2003). **Manuale della valutazione scolastica**. Editori Laterza: Roma-Bari.
- EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2009), **Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Recommendations for Policy Makers**. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2012). **Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers**. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Hanks, R. (2010). **Common Sense for the Inclusive Classroom: How Teachers Can Maximise Skills to Support Special Education Needs**. London: Jessica Kingsley Publish
- Ianes, D. & Dell'Anna, S. (2020), **Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico, L'integrazione scolastica e sociale**, 19, 1. Tratto da: <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/en/archivio/vol-19-n-1-2/valutare-la-qualita-dellinclusione-scolastica/>.
- Ianes, D. & Macchia, V. (2008). **La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo**. Trento: Erickson.
- IBE-UNESCO – International Bureau of Education-UNESCO (2016). **Training Tools for Curriculum**

- Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education.** Geneva, Switzerland.
- Lanzara, G.F. & Pardi, F. (1978). **L'interpretazione della complessità. Metodo sistemico.** Gulf Publ. Co.
- Lascioli, A. (2011). **Bambini con bisogni educativi speciali nella scuola dell'infanzia. Dalla logica della specialità a quella dell'inclusione.** *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 10, n. 2, pp. 47-54. Trento: Erickson.
- Legge 08 ottobre 2010, n. 170. **Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.**
- Marzano, A. (2014). **Assessment dei risultati di apprendimento.** In A.M. Notti, *A scuola di valutazione* (pp. 111-123). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Maturana, H. & Varela, F. (1985). **Autopoiesi e cognizione.** Venezia: Marsilio.
- Mezirow, J. (1991). **Transformative dimensions of adult learning.** San Francisco: Jossey-Bass.
- Montanari, M. (2018). **L'inclusione degli alunni con "bisogni educativi speciali" «bes» nella scuola primaria: un percorso di ricerca nel contesto nazionale.** Urbino: tesi di dottorato reperibile al link https://ora.uniurb.it/retrieve/handle/11576/2665492/94108/phd_uniurb_274816.pdf.
- Nigris, E. (2004). **La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione.** Roma: Carocci.
- ONU (2015), **Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.** <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-una-educacione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>.
- Paquay L., Altet M., Charlier É. & Perrenoud P. (2006). **Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?** Roma: Armando (ed. orig. 1996).
- Perrenoud, P. (2002). **Dieci nuove competenze per insegnare.** Roma: Anicia. (ed. orig. 1999).
- Savia, G. (2016). **Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva.** Erickson, Trento.
- Spadafora, G. (2015). **L'educazione per la democrazia.** Studi su John Dewey. Roma: Anicia.
- Tammara R., Calenda M. & Ferrantino C. (2016). **Competenze metodologiche e sviluppo professionale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria: un'esperienza di formazione in servizio.** *Formazione & Insegnamento*, XIV-(3): 335-351.
- Tiso, M. (2021). **Progettazione e valutazione dell'inclusione a scuola.** In S., Zanazzi & C., Ferrantino. **Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola**, pp.43-51. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Trincherò R. (Ed.). (2022). **Introduzione.** In **Sperimentare percorsi didattici nella scuola (pp.7-12).** Milano: FrancoAngeli.
- UN (2006). **Convention on the rights of persons with disabilities and Optional Protocol.** United Nations.
- UNESCO (1994) a. **Salamanca Statement on principles, policy and practice in Special Needs Education and Framework for Action on Special Needs Education.**
- UNESCO (1994) b. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.** Salamanca: Spagna.
- UNESCO (2016). **Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4.**
- Vannini, I. (2013). **Come cambia la cultura degli insegnanti.** Milano: FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2019). **Ricerca empirico-sperimentale e Ricerca-Formazione. Interrogativi e possibilità per la professionalità dell'insegnante.** In G., Domenici & V. Biasi, *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*, pp. 110-117. Milano: FrancoAngeli.

Educare senza etichette nell'ottica di una progettazione inclusiva

Educate without labels with a view to inclusive design

di **Maria Tiso**¹⁰ & **Concetta Ferrantino**¹¹

Università degli Studi di Salerno

Abstract

Nella cornice di una progettazione inclusiva si colloca l'Universal Design for Learning (UDL), un approccio pedagogico elaborato negli USA dal Center for Applied Special Technology (CAST, 2011). Tale modello pone al centro del proprio costrutto la volontà di promuovere un'educazione valida e funzionale per tutti, la grande sfida è il superamento del concetto di differenza finalizzata, come ancora accade, a un restringimento educativo, piuttosto che a una chance educativa. L'UDL, dal canto suo, riconosce i diversi stili di apprendimento e cognitivi e le differenti intelligenze come quella creativa ed emotiva, fondamentali per l'apprendimento (Gardner, 1983; Immordino & Damasio, 2007). A partire da tali premesse, le riflessioni del contributo afferiscono alle attività proposte durante il laboratorio di Didattica Speciale del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Salerno, svolto nell'a.a. 2023/2024. L'obiettivo dell'attività è stato quello di far in modo che gli studenti, futuri docenti, potessero ragionare in ottica inclusiva stimolando l'interesse dei discenti e i diversi modi per attivarlo.

Abstract

Universal Design for Learning (UDL), a pedagogical approach developed in the USA by the Center for Applied Special Technology (CAST, 2011), is placed within the framework of inclusive design. This model places at the center of its construct the desire to promote valid and functional education for all, the great challenge is to overcome the concept of difference aimed, as still happens, at an educational restriction, rather than at an educational opportunity. UDL, for its part, recognizes the different learning and cognitive styles and the different intelligences such as the creative and emotional one, fundamental for learning (Gardner, 1983; Immordino & Damasio, 2007). Starting from these premises, the reflections of the contribution relate to the activities proposed during the Special Teaching laboratory of the degree course in Primary Education Sciences of the University of Salerno, carried out in the academic year. 2023/2024. The objective of the activity was to ensure that the students, future teachers, could think from an inclusive perspective, stimulating the interest of the students and the different ways to activate it.

Parole chiave: UDL, progettazione, laboratorio, inclusione, motivazione

Keywords: UDL, planning, laboratory, inclusion, motivation

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, l'evoluzione dei concetti di normalità e disabilità ha comportato una nuova visione del costrutto di inclusione socioeducativo, tale nuova lettura è sostenuta anche dal costante e oramai irrefrenabile progresso della tecnologia che ha profondamente trasformato il modo di vivere e di pensare la diversità. Questi cambiamenti riflettono un crescente riconoscimento delle differenze individuali come valore piuttosto che come eccezione, portando a una maggiore accettazione e valorizzazione della diversità in tutte le sue forme. In passato la disabilità era spesso considerata una deviazione dalla "norma" e trattata come un problema da risolvere o una mancanza da compensare, oggi invece grazie anche alle nuove prospettive emerse nella letteratura di riferimento, si tende a con-

10) Docente a contratto presso il Dipartimento di Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione Università degli Studi di Salerno

11) Ricercatrice (RTd-A) in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di SalernoSalerno

siderarla non più come una caratteristica propria dell'individuo, ma come il risultato di una reciprocità che sussiste tra le caratteristiche personali e l'ambiente in cui l'individuo si relaziona (OMS, 2001). L'inclusione si sostanzia della capacità di mettere in discussione, di non procedere per compartimenti stagni, adotta soluzioni talvolta inusuali, altre originali, ma anche prevedibili e replicabili; pur muovendosi verso ampi orizzonti, procede su terreni poco stabili e talvolta scivolosi. È un processo che non può poggiarsi sull'impegno del singolo, bensì su quello dell'intera comunità educante che procede per piccoli passi perché ogni scelta è frutto di ponderazione e condivisione (Tiso, 2021). L'inclusione educativa è diventata un aspetto fondamentale nel garantire pari opportunità a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità, pertanto le istituzioni scolastiche sono sempre più orientate a creare ambienti di apprendimento accessibili e accoglienti per tutti, «la creazione di una scuola “per tutti e per ciascuno” richiede un'attenzione specifica alle esigenze del singolo e lo sviluppo di pratiche in grado di incoraggiare la partecipazione e migliorare l'apprendimento di tutti gli alunni» (Zanazzi, Ferrantino, 2021, p.11). Nell'ottica di tale cornice si colloca l'Universal Design for Learning (UDL), approccio pedagogico elaborato negli Stati Uniti d'America dal Center for Applied Special Technology (CAST, 2011), noto in Italia anche come Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA). Il modello pone al centro del proprio costrutto la volontà di promuovere un'educazione significativa per tutti, proponendo per tale ragione linee guida in grado di sostenere gli educatori nella loro pratica quotidiana. In questo nuovo scenario ogni individuo è libero di portare il proprio contributo attraverso le peculiarità, i punti di forza, i tempi e le strategie che gli sono propri. La logica dell'inclusione non ha più una *normalità* da perseguire e a cui uniformarsi, dal momento che il concetto di eterogeneità, tradizionalmente associato a diversità nelle caratteristiche demografiche o fisiche, è stato ampliato per abbracciare un campo molto più vasto. Oggi, l'eterogeneità riguarda le differenze individuali in ogni aspetto della vita umana, inclusi i modi di pensare, le esperienze personali, le abilità, le preferenze, le credenze culturali e religiose, l'orientamento sessuale e molto altro. Tale visione riconosce ad ogni individuo una sua unicità, ne consegue che le differenze non solo esistono, ma arricchiscono le dinamiche sociali, educative e lavorative. In questo modo la diversità diventa un elemento fondamentale per promuovere l'inclusione e il rispetto reciproco in una società sempre più multipla e interconnessa. Accettare e valorizzare la diversità secondo tale accezione significa comprendere che le differenze non sono ostacoli da superare, ma risorse che contribuiscono al benessere personale di ogni individuo, accogliere questo principio equivale a riconoscere a ogni alunno una specifica identità che non pretende di somigliare a quella di nessun altro, ma che anzi rivendichi la propria unicità.

2. Progettare secondo l'Universal Design Learning

Una progettazione inclusiva, dunque, non può avere natura selettiva né discriminatoria, lo scopo infatti è quello di realizzare curricula accessibili a tutti sin dalla loro fase iniziale (Cottini, 2019), senza ricorrere a successive modifiche per quei soggetti che presentano difficoltà di vario genere. Tutto ciò è possibile attivando quelle speciali *normalità* (Ianes, 2006) che consentono di normalizzare determinate pratiche educative, generalizzandole al contesto e all'ambiente di apprendimento, affinché si sviluppi una sensibilità pedagogico-didattica verso tutte le differenze umane in generale, evitando di generare ulteriori processi di etichettatura. La progettazione secondo l'UDL risponde a tali esigenze dal momento che anticipa, attraverso i suoi principi, quelle che possono essere le molteplici esigenze di tutti gli studenti sin dalla fase progettuale del percorso, proponendo svariate modalità di rappresentazione e di coinvolgimento, senza rettificare successivamente per la presenza di qualcuno “non in grado”; la logica che sottende tale modalità supera dunque la linea unidirezionale per abbracciarne una multidirezionale. Queste sono solo alcune delle premesse necessarie affinché le istituzioni formative siano in grado di promuovere processi inclusivi, la comunità di insegnanti e le figure educative devono porsi in una condizione di continuo confronto sui valori che favoriscono partecipazione e benessere. In tale contesto la progettazione secondo l'UDL rappresenta uno degli approcci più pro-

duttivi per l'ampiezza e la minuziosità degli interventi che promuove, si realizza attraverso azioni sistemiche ed ecologiche, guidata da chiari principi e obiettivi, promuove un utilizzo vario e flessibile dei materiali e degli strumenti di apprendimento, garantendo un elevato livello di accessibilità verso tutti gli ambienti scolastici (Meyer, Rose, Gordon, 2014). Di fatto, l'UDL rappresenta un modello psicopedagogico fattivo, che propone una personalizzazione educativa attraverso un approccio flessibile; quindi, permette di offrire a tutti gli alunni pari opportunità ed equità di apprendimento. Lo scopo è quello di migliorare l'esperienza educativa di tutti gli studenti introducendo metodi più flessibili di insegnamento e valutazione e dando vita a lezioni realmente inclusive che si adattino a tutte le tipologie di studenti. Si fonda sui principi di differenziazione, personalizzazione e individualizzazione della didattica inclusiva. Rimanda a un insieme di principi per la progettazione e lo sviluppo di percorsi che propongono a tutti gli individui pari opportunità di apprendimento. Attraverso il modello dell'UDL viene promossa la logica progettuale di materiali, metodi e strategie inclusive che prevedono prioritariamente pluralità e flessibilità nel facilitare l'apprendimento e la partecipazione scolastica di tutti gli studenti secondo tre principi didattici legati ai tre grandi network, strutture di reti neurali fondate su basi neuroscientifiche e pedagogiche, che forniscono, rispettivamente, molteplici mezzi di rappresentazione, di azione ed espressione e di coinvolgimento (Cesarano, Valentino, 2022). La Progettazione Universale supporta i docenti fornendo loro un quadro per comprendere come creare curricula significativi, per identificare e ridurre gli ostacoli in essi esistenti, per progettare una pluralità di format educativo-didattici, laboratoriali, ecc. Il modello inclusivo rappresenta, quindi, un innovativo e valido approccio e strumento progettuale da condividere a livello interdisciplinare.

«(...) É una progettazione centrata sulla persona, non certamente sulla categorizzazione degli individui secondo la logica della taglia unica per tutti (one size fits all), che tiene conto delle esigenze, anche inesprese e delle aspettative di ogni persona, sia con disabilità che senza» (Montanari, Ruzzante, 2021, p.72). Al fine di eliminare, in via preliminare, ogni possibile tentazione nell'uso di etichette normalizzanti che mortificano il concetto stesso di inclusione quale processo rispettoso delle diversità e dell'unicità di ogni persona, l'approccio dell'UDL, nella progettazione di ogni percorso formativo, si avvale di proposte metodologiche plurali e differenziali (Bocci, Gueli, 2019). Non si tratta di garantire esclusivamente l'accoglienza a scuola e in classe di tutti gli alunni, ma di promuovere l'accessibilità nei contesti di apprendimento proposti dall'istituzione scolastica, prendendo in considerazione la complessità dei processi cognitivi, affettivi e relazionali implicati rispetto ai limiti contenuti nella proposta curricolare (Cesarano, Valentino, 2022). L'approccio si propone, infatti, di individuare e ridurre possibili condizioni di disabilità nei curricula e realizzare un capovolgimento di prospettiva nel modo di organizzare la progettazione attraverso la sollecitazione di pensiero centrata sulla flessibilità e sulla trasformazione (Caldin, Cinotti, Ferrari, 2013). Non più, quindi, la realizzazione di singoli adattamenti ma l'adozione di una pluralità di modi per accedere a una stessa informazione o per risolvere uno stesso compito. L'UDL richiama non solo l'accessibilità alle informazioni ma il monitoraggio della progettazione dei curricula mediante la creazione di obiettivi didattici, metodologie, strategie e materiali validi per tutti, nell'ottica di adottare approcci flessibili personalizzabili e adattabili ai bisogni educativi di ogni alunno per intercettare, nel modo più funzionale possibile, le differenze e le diversità presenti a scuola (Montanari, Ruzzante, 2021).

Attivare interventi di cura educativa speciale che diventano ordinari a benefici di tutti rappresenta il frutto dell'assunzione del paradigma inclusivo declinato nell'azione didattica (Sibilio, Aiello, 2015).

3. Formare i futuri docenti alla progettazione universale: una proposta laboratoriale

A partire da tali considerazioni, le riflessioni del presente contributo afferiscono alle attività proposte durante il laboratorio di Didattica Speciale del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Salerno, svolto nell'a.a. 2023/2024.

Durante le lezioni si sono affrontate tematiche relative alla didattica inclusiva, con particolare riferi-

mento alle linee guida dell'UDL. A seguito delle riflessioni prodotte è emerso uno scollamento tra il profilo del docente inclusivo, che gli studenti hanno costruito durante il proprio percorso formativo accademico, e la reale figura osservata nel corso del tirocinio diretto svolto presso le istituzioni scolastiche. Spesso, infatti, gli studenti si sono interfacciati con visioni educativo-didattiche che classificano gli alunni in base a categorie prestabilite, come diagnosi, livelli di abilità o certificazioni; un agire educativo che, invece di promuovere inclusione, continua a creare barriere limitando le opportunità di crescita per tutti. Per tali ragioni si è deciso di far sì che gli studenti, attraverso la presentazione del compito finale previsto all'interno del corso, progettassero attività destinate a discenti della scuola dell'infanzia e primaria, utilizzando come riferimento il quadro dell'UDL. In particolare, si è posto l'accento sul Principio III *Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento concentrandosi principalmente sulla Linea guida 7, che suggerisce di fornire opzioni per catturare l'interesse e sui relativi tre punti di verifica: ottimizzare la scelta individuale e l'autonomia, ottimizzare l'attinenza, il valore e l'autenticità, minimizzare le minacce e le distrazioni*. I tre principi su cui si regge l'UDL richiamano tre aree cerebrali specifiche: l'area del riconoscimento, l'area strategica e l'area affettiva che intendono rispondere rispettivamente a tre quesiti: cosa, come e perché apprendere. Durante le attività del laboratorio gli studenti hanno dunque sviluppato la loro progettazione facendo leva sulla motivazione dei discenti, *perché apprendo?* Un quesito questo che prevede numerose variazioni sul tema; infatti, ogni individuo ha caratteristiche proprie e molteplici ragioni per apprendere, ed è proprio facendo leva su tali *perché* che gli studenti hanno dovuto approntare le attività. I docenti che progettano attraverso tali riferimenti rendono gli alunni, di qualsiasi ordine di scuola, veri protagonisti del percorso formativo e, così come insegna la lezione costruttivista, in grado di costruire percorsi più rispondenti al proprio vissuto attraverso l'attenta guida dei docenti.

Prima del *cosa* e del *come* apprendere è necessario che i discenti imparino a comprenderne il *perché*, così da poter risvegliare le proprie motivazioni ovvero quelle spinte interiori che li portano ad apprendere per il piacere di farlo, per la curiosità o per interesse personale. La formazione, dunque, passa anche per un canale affettivo che influisce su processi cognitivi, come l'attenzione, la memoria e la comprensione. Quando uno studente capisce l'importanza di ciò che sta imparando in relazione ai propri obiettivi o interessi, è più probabile che investa tempo ed energia in maniera autonoma (Lewin, 1977) Il processo di apprendimento è un percorso cognitivo di acquisizione di competenze che vanta il supporto di diverse variabili, strategiche, emotive, autoregolatrici e motivazionali che interagiscono tra loro al fine di incoraggiare e velocizzare l'apprendimento. Motivazione e apprendimento non hanno tra loro un rapporto unidirezionale, per il quale è l'orientamento motivazionale a consentire l'acquisizione dei saperi, ma stabiliscono tra loro una relazione di reciprocità mediante la quale si influenzano a vicenda (Ausubel, 1978). L'affettività, dunque, rappresenta un elemento fondamentale dell'apprendimento, gli studenti si differenziano notevolmente nel modo in cui sono coinvolti e motivati. Ispirarsi al III Principio dell'UDL consente ai futuri docenti di interrogarsi su questi aspetti e di riuscire a fornire risposte progettuali in grado di intercettare tali bisogni che, ricordiamo, possono essere relativi a fattori neurologici e culturali, ma anche interessi personali, conoscenze pregresse, insieme a tante altre variabili. L'obiettivo principale delle attività è stato quello di far in modo che gli studenti, futuri docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, fossero in grado di progettare azioni in ottica inclusiva stimolando l'interesse e l'apprendimento dei discenti, indipendentemente dalla presenza o meno di alunni con bisogni educativi speciali (BES). Per tali ragioni è stato chiesto loro di progettare attività educativo-didattiche tenendo conto di aspetti degli studenti, quali la cultura, l'attinenza personale, la religione, le particolari inclinazioni, la conoscenza pregressa e una serie di altre caratteristiche (CAST, 2011), tralasciando del tutto diagnosi, certificazioni mediche, classificazioni e in linea generale tutto ciò che potesse rappresentare una forma di etichettatura, uscendo in tal modo da una logica prettamente biomedica di tipo tradizionale. Compito degli studenti è stato quello di progettare le attività attraverso modalità alternative, riconoscendo

che l'interesse e la motivazione non sono aspetti uniformi, ma mutevoli da studente a studente, senza ripiegare su misure dispensative e compensative, ma progettando curricula flessibili e accessibili dall'inizio. Riconoscendo così la singolarità di ognuno e valorizzando le differenze presenti, invece che considerarle come un ostacolo all'apprendimento, gli studenti, hanno dovuto adeguare anche la propria lezione personalizzandola in funzione dei diversi bisogni dei discenti, predisponendo lezioni sull'organizzazione spazio-temporale per discenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, tenendo conto dei diversi stili di apprendimento (Kolb, 1984; Honey, Mumford 1986; Keefe, 1988) e cognitivi (Riding, Douglas, 1993; Riding, Rayner, 1998; Sternberg, Zhang, 2011). In merito alla messa a punto dell'intervento laboratoriale, dai feedback ricevuti dagli studenti durante le attività e attraverso l'osservazione partecipante, è emerso un apprezzamento pressoché unanime sull'utilità del laboratorio, tuttavia gli studenti si sono dimostrati insicuri e non sempre adeguatamente preparati nell'attuazione delle attività progettuali in ottica inclusiva, la principale difficoltà emersa è stata quella di pensare alla predisposizione di ambienti di apprendimento flessibili e diversificati che fossero in grado di accogliere le differenti motivazioni degli studenti. Per il prosieguo del laboratorio di Didattica Speciale, che si svolgerà durante l'a.a. 2024/2025, si intende riproporre la stessa linea progettuale, apportando modifiche e miglioramenti basati sulle criticità emerse. In sede di riprogettazione occorrerà porre maggiore attenzione all'analisi dei prerequisiti degli studenti, che si raccoglieranno attraverso la somministrazione di un questionario, così da rendere l'intervento didattico più efficace e significativo (Ausubel, 1968). Altro aspetto su cui si intende porre maggiore attenzione è di offrire più feedback durante lo svolgimento dei lavori, senza dover attendere la correzione e la valutazione finale, in questo modo il docente può rappresentare un vero e proprio facilitatore, in linea con la visione rogersiana, promuovendo un processo più interattivo e di supporto continuo, attraverso cui lo studente può riflettere, migliorare e crescere in modo attivo. Un ulteriore elemento di cambiamento sarà relativo all'utilizzo di tutti i principi dell'UDL, gli studenti pertanto dovranno essere in grado di progettare secondo le tre coordinate del *Cosa, Come e Perché*, lavorando quindi non solo sulle motivazioni degli studenti, ma anche sulla spendibilità dei contenuti e sulle strategie ad attuare. Per una reale applicazione dell'Universal Design Learning nella scuola italiana, il primo passo da compiere è diretto verso la formazione degli insegnanti attraverso corsi appositamente ideati, così da diffondere il valore del modello sia tra gli insegnanti già lavoratori nel contesto scolastico sia tra quelli in via di formazione in modo tale da pensare un cambiamento in prospettiva futura (Ghedin, Mazzocut, 2017).

4. Conclusioni

Il percorso proposto si è ispirato a un modello innovativo di una classe dinamica, un approccio improntato su una filosofia inclusiva in grado di garantire la massima differenziazione e personalizzazione dell'apprendimento, aspetto questo particolarmente adatto alla scuola dell'infanzia e primaria, dove l'approccio laboratoriale e inclusivo è massimamente presente. Spesso si tende ad associare l'inclusione scolastica ad aspetti relativi esclusivamente alla disabilità, come se l'utilizzo di prassi organizzative e metodologico-didattiche inclusive fossero rivolte unicamente agli alunni con difficoltà. La classe è lo spazio in cui si forma il cittadino, un luogo in cui promuovere la partecipazione partendo dalle specificità del singolo (Demo, 2016), ma al tempo stesso è compito del docente mantenere sempre una connessione anche a livello di apprendimento.

Tomlinson (2001) riconosce alla differenziazione didattica una visione plurale, i docenti infatti secondo l'autrice devono rinunciare sia a un approccio basato sul concetto di *one size fits all* che offre a tutti gli alunni gli stessi contenuti con le stesse modalità, destinato all'inevitabile fallimento, sia a un approccio della *micro-differentiation* or *tailoring*, che frammenta e crea un divario tra una maggioranza standardizzata e una minoranza che segue percorsi diversi, particolari e speciali. La scuola di tutti e per tutti è possibile solo a patto che si superino i modelli trasmissivi, la ricerca pedagogica, con particolare riferimento al filone di ricerche che va sotto il nome di costruttivismo socio-culturale,

dimostra che l'apprendimento non si genera se il docente si limita a esporre il proprio sapere, ma quando getta le basi affinché renda possibile l'interazione del discente con il contesto sociale, e sia in grado di generare propri percorsi personali che gli consentano di agire in maniera efficace per la risoluzione di situazioni problema. La progettazione universale rappresenta un potenziale enorme per ciò che concerne le attività di progettazione e valutazione nell'azione didattica, in quanto capace di stravolgere la didattica ordinaria (Montanari, Ruzzante, 2021). Lo scopo non è quello di generare una didattica speciale, bensì rivolgersi ai docenti curricolari per la creazione di contesti scolastici capaci di valorizzare i diversi stili degli studenti e realizzare stimolanti compiti di apprendimento utilizzando modalità operativo-espressive e affettivo-motivazionali essenziali per alcuni ma utili per tutti (Lucangeli, 2021). Grazie all'approccio dell'UDL è possibile contribuire a cambiare la scuola e la società rendendole maggiormente capaci di rispondere non soltanto ai bisogni educativi speciali, ma di accogliere le innumerevoli sfide che tutti siamo chiamati ad affrontare nella vita (Floridi, 2014). Promuovere una progettazione inclusiva significa parlare di un sistema di istruzione e formazione in termini di equità. Di fatto, quando si vuole parlare di equità, bisogna considerare la valutazione come un processo per l'apprendimento e non semplicemente dell'apprendimento (Perrenoud, 1996). Il che significa valorizzare e dunque valutare di introdurre una progettazione per tutti e ciascuno e non considerare, semplicemente, quello che è il prodotto finale, bensì la totalità dei processi integrati di insegnamento/apprendimento. L'equità necessita di un insegnamento che tenga conto delle caratteristiche di ogni studente, che offra stimoli non riducibili a schemi indifferenziati e standardizzati affinché vengano sviluppate al massimo grado le potenzialità dei singoli, senza cadere nella trappola di appiattare o livellare il percorso formativo tenendo conto solo degli alunni più lenti o con maggiore svantaggio socioculturale, bisogna garantire a tutti, infatti, il *diritto ad un'istruzione di qualità* (Besozzi, 2009).

Bibliografia e sitografia

- Ausubel, D. (1978). **Educazione e processi cognitivi**. Milano: Franco Angeli. Alù A., Longo A. (2020).
- Besozzi, E. (2009). **Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza**. *Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università*, 34(3), 22-40.
- Bocci, F., & Gueli, C. (2019). **Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico**. *Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale*. *Nuova Secondaria*, XXXVII, (3), 93-100.
- Caldin, R., Cinotti, A., & Ferrari, L. (2013). **La prospettiva inclusiva. Dalla risposta 'specialistica' alla risposta 'ordinaria'**. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, 44-57.
- CAST (2011). **Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè.
- Cesarano, V. & Valentino, L. (2022). **Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica: formare gli insegnanti nell'ottica UDL**. *Formazione & Insegnamento*, XX, 1s, 270-279, *Pensa Multimedia*.
- Cottini, L. (2019). **Universal design for learning e curricolo inclusivo**. Firenze: Giunti.
- Demo, H. (2016). **Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria**. Trento: Erickson.
- Floridi, L. (2014). **The Fourth Revolution. How the infosphere is reshaping human reality**. Oxford: Oxford University Press.
- Ghedin, E., & Mazzocut, S. (2017). **Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti**. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*, X, 18, pp. 145-162.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). **The manual of learning styles**. Maidenhead: Peter Honey Publications.

- Keefe, J. W. (1988). **Profiling and Utilizing Learning Style**. *NASSP Learning Style Series*.
- Kolb, D. A. (1984). **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. *Hoboken: Prentice Hall*.
- Lewin, K. (1977). **Conflitto fra una concezione aristotelica e una concezione galileiana nella psicologia contemporanea**. In G. Galli (Ed.), *Antologia*. *Bologna: Il Mulino*.
- Lucangeli, D. (2021). **La mente che sente. A tu per tu: dialogando in vicinanza, nonostante tutto**. *Trento: Erickson*.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). **Universal design for learning: Theory and Practice**. *CAST Professional Publishing: Wakefield*.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2021). **Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning**. *Educational Reflective Practices - Open Access, 2-Special, 70-80*.
- OMS (2001). **ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute**. *Trento: Erickson*.
- Perrenoud, P. (1996). **Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude**. *Liège: EFS*.
- Riding, R. J., & Rayner, S. (1998). **Cognitive styles and learning strategies**. *London: David Fulton*.
- Riding, R., & Douglas, G. (1993). **The effect of cognitive style and mode of presentation on learning performance**. *British Journal of Educational Psychology, 63(2), 297-307*.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). **Formazione e ricerca per una didattica inclusiva**. *Milano: FrancoAngeli*.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (2011). **Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles**. *Routledge: Taylor & Francis Group*.
- Tiso, M. (2021). **Progettazione e valutazione dell'inclusione a scuola**. In S. Zanazzi, C. Ferrantino, *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola*, pp. 43-57. *Lecce: Pensa MultiMedia Editore*.
- Tomlinson, C. A. (2001). **How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms**. *Upper Saddle River: Pearson Education*.
- Zanazzi, S., & Ferrantino, C. (2021). **Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola**. *Lecce: Pensa MultiMedia Editore*.

L'evoluzione della pedagogia per intercettare il giovane cittadino europeo digitalizzato

The evolution of pedagogy to intercept the young digitalized european

di Antonio Ascione & Nicola Tenerelli¹²
Università di Bari "Aldo Moro"

Abstract

Già nel 1987 Fredric H. Jones evidenziava che gli insegnanti, durante la conduzione e gestione della propria classe, dovessero prendere quotidianamente almeno cinquecento decisioni. Ancora di più oggi, le nuove generazioni sempre più intruse dai media e dalla digitalizzazione non possono più essere gestite in modo univoco: occorre ripensare l'insegnamento in un'ottica di complessità (Montanari, Sibi, 2024).

Gestire una classe significa promuovere un clima di classe positivo, incoraggiare la partecipazione dei propri alunni alle attività di classe, favorire l'autonomia e la responsabilità (Benvenuto, 2024): malgrado gli obiettivi della scuola possano, in linea di massima, essere enumerati gli insegnanti già sanno che con la transizione digitale la scuola necessita di adottare metodologie più innovative per intercettare la modalità di comunicazione dei giovani e i loro bisogni. Per questo, agli insegnanti è richiesto di acquisire competenze digitali per facilitare l'apprendimento degli studenti e adeguare il proprio insegnamento ai cambiamenti in atto (Brunetto, Iacono, 2024). La pandemia da Coronavirus ha messo in luce l'importanza di conoscere e saper utilizzare i dispositivi digitali per svolgere le proprie attività quotidiane (Agrati, 2021), ma il processo di apprendimento dei docenti non è terminato poiché la prossima sfida sarà di comprendere la generazione dell'Intelligenza Artificiale.

Abstract

As early as 1987, Fredric H. Jones pointed out that teachers had to make at least five hundred decisions every day when directing and managing their classrooms. Even more so today, the new generations increasingly invaded by media and digitalisation can no longer be managed in a single way: teaching must be rethought from a complexity perspective (Montanari, Sibi, 2024).

Managing a classroom means promoting a positive classroom climate, encouraging pupils' participation in class activities, promoting autonomy and responsibility (Benvenuto, 2024): although the school's objectives can, in principle, be enumerated, teachers know since with the digital transition it is necessary for schools to adopt more innovative methodologies to intercept young people's communication methods and their needs. Therefore, teachers are required to acquire digital skills to facilitate student learning and adapt their teaching to the changes taking place (Brunetto, Iacono, 2024). The Coronavirus pandemic has highlighted the importance of knowing and knowing how to use digital devices to carry out daily activities (Agrati, 2021), but the teachers' learning process is not over as the next challenge will be to understand the generation of Artificial Intelligence.

Parole chiave: intelligenza artificiale, giovani, scuola, docenti, generazione.

Keywords: artificial intelligence, young people, school, teachers, generation.

1. L'homo videns e lo studente competente

Sembra passato un secolo da «[...] quando un ministro della Repubblica, Letizia Moratti, ebbe intenzione di rifondare la scuola sulla base della triade Inglese, Internet, Impresa. Quelle tre parole

12) Docenti a contratto presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". Antonio Ascione è autore dei paragrafi 5, 6; Nicola Tenerelli è autore dei paragrafi 1,2,3,4

d'ordine non solo non hanno risolto i problemi, ma si sono rivelate addirittura parte del problema, perché adottavano le categorie dei mezzi, dello spazio, del presente. [...]. La scuola si deve muovere nell'orizzonte dei fini, del tempo, del futuro» (Dionigi, 2020).

“Inglese, internet, impresa”: lo slogan della scuola del terzo millennio rompeva definitivamente con la primazia del sapere umanistico – emblematicamente, una manager come la Moratti aveva sostituito il linguista Tullio De Mauro.

Anche il nuovo ministro dell'istruzione Mariastella Gelmini reiterò lo stesso progetto politico, che investiva la scuola con notevoli aspettative utilitaristiche; l'obiettivo era sempre lo stesso, trasformare la scuola in una fucina di lavoratori all'avanguardia, che avessero le competenze indispensabili per attuare le novità tecnologiche impiegate nei nuovi processi produttivi (Cresson, 1995).

La scuola avrebbe dovuto rendersi funzionale all'efficienza del toyotismo (Liker, Convis, 2015) e formare il giovane affinché fosse capace di operare su quei macchinari sempre più digitalizzati – iniziavano a interfacciarsi con la rete – supportato dalla conoscenza della lingua inglese, a fronte di una cultura storico sociale minima.

Il cambiamento della scuola per i cittadini di fine millennio giungeva al culmine di un processo di rinnovamento culturale che era stato causato dai condizionamenti offerti dai modelli valoriali della televisione commerciale; un'autentica rottura epistemologica aveva trasformato il cittadino in *homo videns* (Sartori, 2007); la TV era presente in tutte le case – il nuovo caminetto, la definì McLuhan (1964) – e aveva modificato lo stile di vita simultaneamente per tutti; ne scaturì un brodo di coltura omogeneizzante, una massificazione che però fu percepita solo dagli intellettuali (D'Arcais, 2007) (Eco, 2018). In verità, il progetto formativo che investiva i giovani era stato voluto dall'European Round Table of Industrialists (ERT) e adottato dalla progettualità politica dal cosiddetto Processo di Bologna¹³ del 1999, momento iniziale di una serie di incontri tra i ministri dei Paesi europei, impegnati a decidere gli standard formativi dell'istruzione superiore europea:

«Prima della firma della Dichiarazione di Bologna, la Magna Charta Universitatum è stata emessa in occasione di una riunione dei rettori universitari per celebrare il 900° anniversario dell'Università di Bologna [...] impegnandosi ad “armonizzare l'architettura del sistema europeo di istruzione superiore”. Il processo di Bologna¹³ conta 49 Paesi partecipanti» (Hunter, 2008).

Deve essere evidenziato che la riforma della scuola di Moratti e Gelmini, in chiave liberal-utilitarista, non era stata supportata da investimenti, né da docenze preparate, né da strumenti informatici sui quali i giovani avrebbero potuto formarsi; infatti, solo dal 2014 i computer iniziarono a entrare copiosamente nelle scuole italiane con i fondi strutturali europei – i cosiddetti PON (Programmi, 2018).

2. Intercettare la comunicazione dei giovani

Quando ci fu l'introduzione del web non si verificarono la massificazione culturale e la trasformazione sociale uniforme che si erano verificate con la pervasività della televisione (Gazzelloni, 2002): siccome, a partire dal nuovo millennio, solo in pochi utilizzavano la rete, fu stridente il cambiamento culturale – antropologico, sic! – dei cittadini digitalizzati rispetto a coloro che erano rimasti legati alla TV.

Il web e i social network utilizzati dai più giovani scavarono un solco profondo con le vecchie generazioni, facendo nascere il concetto di nativi digitali - generazione Z - proprio per indicare che la differenza tra le generazioni sarebbe stata incolumabile (Panarese, 2011).

In rete i giovani si incontravano, discutevano, facevano acquisti e flirtavano, mostrandosi per come desideravano essere; il web offriva ai giovani una seconda pelle, un *avatar*, un luogo mimetico e avvolgente, fondamentalmente passivo, il risultato di interazioni e informazioni diverse per ognuno.

In verità, la differenziazione culturale era ravvisabile soprattutto nelle scuole, tra giovani e anziani ma anche tra studenti digitalizzati e studenti che non disponevano degli strumenti per l'accesso al web (Pitzalis, Porcu, De Feo, Giambona, 2016). In maniera dirompente, l'utilizzo della rete determi-

13) Processo di Bologna, svoltosi il 29 giugno 1999; <https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>

nava il sovvertimento della *forma mentis* delle giovani generazioni, trasformando l'agenda politica: da quel momento in poi, sarebbero state le leggi, i progetti politici, la stessa scuola a doversi conformare all'immediatezza e alle logiche della comunicazione del popolo on line – *on life!* direbbe Floridi (2014) – per fare in modo che gli adulti fossero graditi e magari ascoltati (Milivojevic, 2020) (Carrigan, 2020).

Subiva un duro colpo l'illusione del legislatore di trasformare i propri giovani usando la formazione scolastica.

La politica partica, che fino a quel momento aveva cercato di usare la scuola per entrare in diretto contatto con i più giovani, si dovette appropriare delle strategie della rete: in Italia, tale sinergia fece nascere movimenti politici giovanili nati esclusivamente on line in modo più o meno spontaneo, dal M5Stelle alle Sardine (Belardinelli, 2020).

Prima dimostrazione dell'influenza del web sulla politica italiana fu l'inversione di tendenza dell'età media dei parlamentari eletti.

La legislatura XV, dal 28 aprile 2006 al 28 aprile 2008, era stata quella con l'età media più alta nella storia della repubblica. Da quel picco, è stato possibile assistere a una inversione repentina: la legislatura XVIII, iniziata il 23 marzo 2018 e terminata il 12 ottobre 2022, divenne quella con l'età media più bassa (Openpolis, 2018).

Insomma, sia tra i deputati che tra i senatori si registrò in soli dieci anni una radicale trasformazione degli eletti italiani: da essere i più vecchi di sempre nel 2008, divennero i più giovani di sempre nel 2018.

Nel suddetto periodo, a Montecitorio i parlamentari passarono da una media di 51 anni e mezzo fino a poco più di 44 anni. Al senato ci fu la trasformazione record: l'età degli onorevoli di Palazzo Madama – che fino al 2021 per dettato costituzionale era di minimo quarant'anni – passò dal massimo del 2008 di oltre 57 anni ai 52 anni di età media del 2018.

3. Le nuove dinamiche della cittadinanza on line

Oggi ci appare facilmente presumibile che la fruizione giovanile della rete avrebbe condizionato la formazione politica e conseguentemente la scelta degli elettori, sia attivi che passivi.

A dimostrare la forza del web fu l'exploit del M5Stelle, nato in tutte le proprie componenti utilizzando solo la rete, che favoriva i confronti tra i candidati soltanto on line e selezionava una classe dirigente che si autopromuoveva dal monitor.

Nella tornata elettorale del 2018, il Movimento giunse a conquistare quasi il 33% dei voti degli italiani: tra i suoi elettori ben il 49% erano studenti, tra i quali il 38% sotto i 24 anni (Cianfanelli, 2021).

Tali dati confermavano che la costruzione dei valori e del consenso non veniva più realizzato a scuola, perché la rete si era impossessata del ruolo pedagogico e paradigmatico da sempre affidato agli adulti e, soprattutto, agli insegnanti.

Appariva oramai evidente che il ruolo della scuola e dei docenti, laddove questi avessero voluto conservare la forza di insegnare i valori ai propri giovani, avrebbe dovuto confrontarsi metodologicamente coi nuovi media: per intercettare i giovani, i docenti avrebbero dovuto apprendere l'uso corretto degli ambienti digitali e imparare a decodificare le informazioni reperibili on line (Revuelta-Domínguez, et al., 2022). Gli insegnanti avrebbero dovuto innanzitutto comprendere il rischio che rappresentavano per i giovani le false notizie, poiché le cosiddette bufale avrebbero potuto revisionare cultura, moralità e Storia. I docenti avrebbero dovuto sapere che alla base dei comportamenti umani non c'era solo l'osservanza delle norme o dei valori, ma che alla base del vivere sociale c'erano abitudini e convenzioni non vincolate dalle leggi.

Searle aveva ben spiegato che la maggior parte delle regole sociali sono inconsapevoli, sono il cosiddetto «sfondo» che abbiamo costruito generazione dopo generazione, il teatro nel quale noi agiamo con un copione più o meno consapevole (1996). Il web aveva modificato tale *sfondo*, ovvero, la sceno-

grafia nella quale si muovevano i cittadini: questo avrebbe mutato gli esseri umani stessi.

La rete offriva nuovi modi di essere e di pensare dai quali nasceva il cambiamento antropologico; il progresso valoriale sedimentato veniva messo in discussione, producendo incomunicabilità tra le vecchie e le nuove generazioni:

«L'alfabetizzazione ai media e all'informazione (MIL) [Media and Information Literacy] è diventata una necessità sociale a causa del massiccio sviluppo delle risorse mediatiche moderne come i social media, i canali digitali e siti di notizie elettroniche, insieme a una grande quantità di informazioni, titoli di giornale, nuove tecnologie e opinioni diverse. Rendere la prossima generazione consapevole di come interagire con le diverse forme di media è fondamentale, sia perché trasmettono le notizie e le informazioni che si trovano, sia perché sono spesso responsabili della loro produzione. Secondo i rapporti, ogni anno si aggiungono quasi 300 milioni di nuovi utenti dei social media, il che equivale a 550 nuovi utenti al minuto» (Al Zou'bi, 2022, p. 60).

Lo studio di Al Zou'bi evidenziava il pericolo che i giovani si possano con-in-tras-formare sui social media, in ambienti culturali non protetti né supervisionati:

«[...] se l'alfabetizzazione mediatica diventasse un argomento nelle scuole e nelle università e venisse insegnata come una forma proattiva di educazione all'alfabetizzazione, ciò aiuterà a rendere le giovani generazioni più resistenti alle fake news. [...] il ricercatore ritiene che l'integrazione della MIL nei piani strategici del Ministero dell'istruzione superiore e della ricerca scientifica debba diventare una priorità per la generazione digitale con le competenze necessarie per trattare efficacemente con tutti i tipi di media. È anche essenziale preparare una guida o un manuale per gli insegnanti e gli istruttori per indirizzarli verso i modi migliori per verificare la credibilità delle notizie diffuse dai media» (idem, p. 66).

4. Il web e la nascita della generazione c

Come detto, le elezioni politiche del 2018 in Italia hanno dimostrato che i cittadini elettori partecipavano alla politica con il fondamentale strumento del web (ilpost.it, 2019).

I politici divenivano capaci di comunicare sui social media e interagire con i nuovi cittadini digitalmente attrezzati. Internet era un luogo nuovo – oltre il luogo, direbbe Meyrowitz (1996) - dove comunicare con linguaggio inedito ma pubblico, una sorta di esperanto, universalmente comprensibile. «[...] un concetto più vicino al mondo dell'etnografia digitale piuttosto che a quello del social media management: quello di migrazioni anagrafiche. L'idea che generazioni intere si spostino sul digitale da canale a canale, alla ricerca di nuovi spazi "vergini" da colonizzare, non è neanche così originale. Stiamo parlando, in effetti, della ripetizione di meccaniche note all'umanità, che da sempre ricerca nell'ignoto la propria realizzazione. [...]. Tutto comincia con il Web 2.0. Quando la Rete diventa "dialogica", aprendo le porte alla possibilità di socializzare, si cominciano a intravedere i primi spostamenti. Forum e blog e social media diventarono il primo veicolo di trasformazione della società in ottica digitale [...]. Se oggi dovessimo mappare "come" si muove l'umanità online, come socializza, dove prende posizione, probabilmente dovremo uscire fuori dalle normali statistiche per entrare in territori per molti inesplorati. Ciò che è certo è che soprattutto la fascia più giovane ha imparato a impiegare il web come acceleratore per socializzare. Possiamo affermare con sicurezza che la Generazione Alpha [i nati dopo il 2010, n.d.r.] si avvia a essere la prima che concepirà definitivamente la socialità come definitivamente mediata dal web» (Gavacorta, 2021, 9 aprile).

Nel 2012, l'analista digitale Brian Solis aveva intuito che grazie al web non sarebbero più esistiti giovani e vecchi perché i consumatori connessi al web sarebbero appartenuti a una nuova generazione che egli chiamò "Generazione C" (2019).

Secondo Solis, si poteva paragonare l'utilizzo del computer per i giovani al vezzo di mettersi a fumare: gli adolescenti non si rendevano conto che quella sigaretta sarebbe diventata parte della loro vita, capace di modificare la mente, il corpo, le sensazioni e anche la salute. Parimenti, Solis denunciò

14) **Second life** è una piattaforma statunitense fondata nel 2003; tutti gli utenti, detti non per caso residenti, possono interagire tra di loro con la rappresentazione-avatar di sé stessi.

che tutti coloro che avessero integrato la propria routine quotidiana con la tecnologia digitale si sarebbero conformati – a prescindere dall'età anagrafica.

L'uso del web trasferisce ogni persona nella cosiddetta Generazione C – la C significa genericamente *connected* ma può vuol dire anche *community, content, cooperation* –: è la generazione di soggetti che adottano le stesse tecnologie, interagendo sui social network con gli smartphone o altri apparecchi smart. Sono soggetti umani esperti nell'uso della tecnologia digitale, soprattutto, in grado di creare e curare contenuti, di vivere la propria community on line a tempo pieno, di comprare e consumare prodotti non comuni.

La Generazione C non è costituita da un gruppo di persone accomunate dall'età ma dallo stile di vita: si assiste da tempo a tale migrazione anagrafica – a cui fa riferimento Gavacorta – di bambini e anziani, da dieci a novanta anni.

L'appartenenza alla Generazione C non è definita nemmeno dallo status socio-economico o da dove si vive ma dalla mentalità – anche coloro che non conoscono l'inglese possono usare i traduttori in rete – (Gavacorta, 2021, 9 aprile).

Come è facile evincere, aumentando esponenzialmente il numero dei soggetti on line, la maggior parte giovanissimi, gli altri mezzi di comunicazione – la televisione, i supporti cartacei, la radio, i libri – divengono accessori; lo streaming video e i social media occupano gran parte del loro tempo quotidiano.

La scuola e i docenti, con la loro piattaforma valoriale e i loro libri, sono diventati obsoleti.

Tramite portatile, tablet e smartphone sempre connessi su diverse piattaforme, in modo interattivo, questi soggetti scelgono i contenuti in un panorama infinito di possibilità. Rispondere e interagire con brevi commenti, immagini, emoji e tweet è più facile e divertente di leggere e ascoltare. Inoltre, creare contenuti è importante quanto usufruirne.

La Generazione C non si affida alle fonti di informazione tradizionali – anche di quelle trasferitesi strategicamente on line: agenzie di stampa, enciclopedie, riviste e lezioni di docenti su you tube – ma preferisce apprendere le notizie dai feed dei social media: stream basati su algoritmi in Facebook, Twitter-X, LinkedIn e altri network con cui condividono esperienze e follower che arrivano in virtù del proprio gradimento grazie alle cosiddette “bolle di comunicazione” (Digital Guide IONOS, 2020). Le idee politiche, i valori, le soluzioni di problemi e le critiche sociali diventavano un meme creativo su Instagram, il like di un influencer o di un follower, un passaparola su Facebook.

Ogni membro della Generazione C possiede il potere dei clic del suo mouse; il valore dell'individuo è proporzionale alla sua visibilità, primo valore nonché il primo obiettivo che i soggetti della Generazione C si prefiggono con la loro capacità di creare contenuti – in questo modo apprendono e insegnano contemporaneamente. La forma è diventata sostanza, l'estetica ha stravolto l'etica: la profezia della Scuola di Francoforte giunge al suo compimento (Donaggio, 2005).

Negli ultimi dieci anni Facebook, Twitter-X, Instagram, Snapchat, LinkedIn, TikTok, Omegle – piattaforma che pochissimi conoscono (Gavacorta, 2021, 15 marzo) – grazie alla rete sempre più veloce e capillare sono divenute la prima vita, da *second life* che erano un tempo ¹⁴!

La comprensione di tali meccanismi socio-digitali dovrebbe indurre a riprogrammare le scuole metodologicamente, partendo dal presupposto che «[...] unica chance per riuscire a condurre questo cambiamento epocale è imparare a convivere, abituandosi all'idea che ciò che vediamo è solo la punta dell'iceberg. Il web è un mondo al momento infinito, dove nascono di continuo nuove forme di costruzione di senso: un non-luogo, dicevamo, ma morfologicamente ricco per paesaggi, culture e abitudini, proprio come un continente che si sta esplorando e ospita tante civiltà sconosciute. La differenza è che quelle civiltà siamo noi, e non tutti viaggiamo con gli stessi scopi e le stesse velocità» (Gavacorta, 2021, 9 aprile). Ecco i giovani nuovi con cui la scuola e i docenti dovrebbero rapportarsi: per tali giovani occorre definire programmi e contenuti che siano osmotici al vissuto complesso col quale loro interagiscono senza spostarsi dal loro computer.

14) **Second life** è una piattaforma statunitense fondata nel 2003; tutti gli utenti, detti non per caso residenti, possono interagire tra di loro con la rappresentazione-avatar di sé stessi.

In soccorso dei docenti e della scuola stavano nascendo programmi come Social4School¹⁵ o Social Warning Movimento Etico Digitale¹⁶ che avrebbero potuto aiutare genitori e insegnanti.

Il periodo di pandemia – periodo della didattica a distanza – ha forzatamente aiutato tanti docenti ad avvicinarsi ai giovani, per riparare in parte lo strappo epistemologico che la rete aveva creato. Soprattutto, è stato davvero difficile per i docenti della scuola contemporanea reinventarsi, ovvero, trasmigrare nella Generazione C per intercettare il linguaggio dei giovani senza, nel contempo, farse-ne condizionare.

Attualmente, gli adulti che già con tanta fatica si erano avvicinati alla Generazione C sono chiamati a produrre un nuovo sforzo nel tentativo di governare la novità logica, utilitaristica e sentimentale che l'evoluzione dell'ambiente digitale promette di realizzare: l'Intelligenza Artificiale.

5. La scuola e l'intelligenza artificiale

In un contesto reale di innovazione continua e accelerata, la scuola, intesa come centro di sviluppo di competenze multidisciplinari e trasversali, non può ignorare il valore aggiunto dal punto di vista culturale che la tecnologia offre.

Le motivazioni, dal punto di vista scientifico, che suggeriscono l'utilizzo dell'intelligenza artificiale a scuola sono ormai numerose. Gli alunni escono dal contesto scolastico pronti per essere sia cittadini digitali consapevoli degli strumenti che già nel presente appartengono alla loro vita, sia forze proattive nel mondo del lavoro.

Quanto detto rende palese la necessità di introdurre elementi di Intelligenza Artificiale anche nei *curricula* scolastici (Ligorio, 2022). Purtroppo, al contempo, si sottolinea che nel contesto scolastico attuale i corsi sulle competenze digitali nella scuola sono carenti se non addirittura completamente assenti (Pedone, 2024).

Con il termine Intelligenza Artificiale ci si riferisce, quindi, a un ambito generico, comprendente il Machine Learning e il Deep Learning. Il primo fa parte dell'Intelligenza Artificiale e si focalizza su quegli approcci che permettono alle macchine di imparare dai dati senza che siano programmate esplicitamente. In definitiva queste macchine sono in grado di ricevere una serie di dati, apprendere, modificare e migliorare le previsioni elaborando i dati in tempo reale.

Il Deep Learning può essere considerato un sottogruppo del Machine Learning: esso incorpora modelli e algoritmi computazionali che imitano l'architettura delle reti neurali biologiche nel cervello (Jakhar Kaur, 2019).

Quando si parla di I. A. ci si riferisce ad un ambito dell'informatica dedicato alla creazione di sistemi che svolgono compiti che normalmente richiederebbero l'intelligenza umana. Pertanto, nell'Intelligenza Artificiale, le macchine hanno il compito di “completare” l'attività in base alle regole e agli algoritmi stabiliti. L'Intelligenza Artificiale contribuisce alla formazione del pensiero computazionale e di una visione trasversale e pluridisciplinare del sapere. È possibile individuare tre motivazioni principali per cui trattare l'Intelligenza Artificiale nella scuola:

1. la formazione in uscita dalla scuola che dovrebbe essere connessa al progresso tecnologico del mondo del lavoro. Tale aspetto presuppone una preparazione specifica nei molteplici settori lavorativi. Inoltre, pur non volendo considerare il mondo del lavoro, basti pensare all'ambito di applicazione ed alle prospettive che l'Intelligenza Artificiale offre allo studente per “analizzare” le proprie propensioni e di conseguenza orientarsi nella scelta del proprio futuro;
2. l'importanza di avere consapevolezza delle potenzialità e dei rischi connessi all'utilizzo della tecnologia. Basti pensare che ogni giorno l'utente condivide, in maniera consapevolmente e non, i propri dati personali;

15) **Social4School** è un'applicazione web che permette a bambini e ragazzi delle scuole primarie e secondarie di sperimentare dinamiche sociali tipiche di un social network attraverso una simulazione interattiva realistica.

16) **Social Warning** Movimento Etico Digitale di Davide Dal Maso, ideatore del movimento, cerca di interagire con gli studenti per fermare il consistente aumento degli episodi di cyberbullismo e sexting, coinvolgendo colleghi e professionisti del web.

3. il ripensamento della metodologia didattica dei docenti, in quanto, la tecnologia introdotta a scuola genera un forte impatto sulla metodologia didattica e sullo stile di apprendimento. Utilizzare per fini didattici l'Intelligenza Artificiale significa prendere atto di cos'è, di ciò che può fare e di come sia radicata in ambienti che appartengono alla quotidianità. Il compito del docente è, pertanto, di presentare qualitativamente i diversi ambiti di cui si compone l'Intelligenza Artificiale, in modo da mostrare le prospettive future e stimolare una riflessione e una presa di coscienza negli studenti. Inoltre il docente deve, attraverso l'utilizzo dell'I.A., favorire l'acquisizione di competenze specifiche. In ambito scolastico, la motivazione nel processo di insegnamento-apprendimento risulta essere il valore che maggiormente incide sul rendimento scolastico (Martin, Mansour, Malmberg, 2019). Motivare gli alunni non è affatto semplice e, non sempre, lo sforzo dei docenti risulta efficace (Brophy, 2008). Secondo la teoria dell'autodeterminazione, tutte le persone sono spinte alla soddisfazione di tre bisogni psicologici intrinseci: competenza, relazioni significative e autonomia. La soddisfazione di questi bisogni promuove la motivazione intrinseca (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991). Pertanto, ogni studente ha il bisogno di acquisire maggiore competenza nella materia di studio, creare relazioni significative nell'ambiente di apprendimento (Guay, Stupnisky, Boivin, Japel, Dionne, 2019) e sviluppare autonomia nell'avviare e gestire le proprie azioni. Queste azioni conducono, inevitabilmente, l'alunno a una continua ricerca di feedback (Lenne, Mann, 2020). L'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale influenza le prestazioni cognitive e la motivazione, poiché gli studenti che ne fanno uso sono più sicuri delle proprie capacità e più motivati ad apprendere (Tigowati Tigowati, Agus Efendi, Cucuk Budiyo, 2017), in quanto la I.A. abbatte le barriere dello spazio e del tempo creando nello studente più autonomia; al contempo, permette all'alunno di acquisire una quantità illimitata di informazioni su qualsiasi argomento aumentando così conoscenze/competenze.

6. Conclusioni

Lo sviluppo della scienza e della tecnologia ha introdotto e favorito un rapido sviluppo del digitale giungendo all'Intelligenza Artificiale, generando, di conseguenza, un cambiamento in tutti gli ambiti della vita, tanto da esserne parte quotidiana. Pertanto, l'istituzione scolastica ha il dovere di prestare attenzione allo sviluppo dell'I.A. (Malik, Tayal e Vij 2019), tanto da permettere dei cambiamenti nei metodi di insegnamento e di apprendimento (Karsenti 2019). Questi sistemi possono aiutare gli studenti ad apprendere meglio e a raggiungere i propri obiettivi di apprendimento (Hinojo-Lucena, Aznar-Díaz e Cáceres-Reche, MP, Romero-Rodríguez, 2019). Con l'ingresso dell'Intelligenza Artificiale nell'ambiente dell'istruzione, si sono verificati dei cambiamenti nelle risorse di supporto tecnico e nell'ambiente che hanno portato a una serie di cambiamenti nel processo di insegnamento-apprendimento (Yu, Hu 2019); è evidente come sia possibile eliminare le restrizioni di tempo e spazio presenti nell'istruzione tradizionale, e promuovere processi di istruzione innovativi che riducano il carico di lavoro ripetitivo degli insegnanti (Zhang, Zhang, Li 2019; Fu 2019).

Gli insegnanti, per accompagnare il cambiamento, devono adeguarsi ai processi dell'evoluzione tecnologica e comunicazionale in modo attivo e consapevole: inevitabilmente, le competenze acquisite determineranno implicitamente un cambiamento del loro modo di fare didattica, promuovendo forme di combinazioni tra mondo digitale e disciplina d'insegnamento (Guo, Xiao 2019). In definitiva l'ambiente digitale può aiutare gli insegnanti a far evolvere il proprio ruolo per favorire una transizione che condurrebbe i vecchi modelli didattici, caratterizzati dal mero trasferimento della conoscenza, verso altri metodi che inducano la costruzione della conoscenza.

L'ambiente digitale può aiutare i docenti a riorganizzare i saperi, utilizzando l'Intelligenza Artificiale, *big data* e altri strumenti per avvicinarsi agli studenti, a personalizzare l'apprendimento e a riprogettare le esigenze formative dei giovani. Il compito dei docenti non è di instillare conoscenza, ma di

aiutare i giovani a crescere, a diventare mentori della loro stessa vita, quindi, di guidare gli studenti a scoprire le loro potenzialità.

Il valore fondamentale degli insegnanti nell'era dell'Intelligenza Artificiale non è solo lo sviluppo della conoscenza della disciplina di studio e delle abilità professionali, ma la promozione di processi di apprendimento come già avviene per l'alfabetizzazione di base delle discipline umanistiche, per la correlazione tra idee e quantità, per la coscientizzazione della responsabilità relazionale, per l'addestramento alla comunicazione interculturale.

Quanto detto presuppone, fondamentalmente, di comprendere i meccanismi dell'educazione affinché i formatori sappiano condurre consapevolmente il processo di insegnamento-apprendimento a cominciare dalla metodologia delle discipline, prestando maggiore attenzione all'esperienza di ciascun alunno, creando una scuola caratterizzata da un sistema organizzativo aperto, interagendo con le risorse tecnologiche per creare una connessione fruttifera con il mondo reale.

Bibliografia

- Agrati, L. S. (2021). **L'emergenza da coronavirus come verifica delle competenze digitali dei docenti.** *Indagine sulla pregressa formazione in servizio. Formazione & insegnamento*, 19(2), 179-192.
- Al Zou'bi, R. M. (2020). **The impact of media and information literacy on students' acquisition of the skills needed to detect fake news.** *JMLE (Journal of Media Literacy Education)*, 14(2), 2022, p. 60, qui tradotto; <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-5>
- Benvenuto, G. (2024). **La scuola delle relazioni e della responsabilità: Osservazione nelle classi e la voce dei diplomati.** Edizioni Nuova Cultura.
- Brophy, J. (2008). **Developing Students' Appreciation for What Is Taught in School.** *Educational Psychologist*, 43(3), 132-141.
- Brunetto, D., & Iacono, U. D. (2024). **L'uso di strumenti digitali nella progettazione didattica: una prospettiva degli insegnanti di matematica della scuola secondaria di secondo grado.** *40° Seminario nazionale di ricerca in didattica della matematica "Giovanni Prodi"*.
- Carrigan, M. (2020, 16 gennaio). **Don't be enslaved by likes and clicks.** *Times Higher Education*, Issue 2442.
- Cianfanelli, F. (2021, 17 marzo). **Come votano i giovani.** *You Trend*; <https://www.youtrend.it/2021/03/17/come-votano-i-giovani-italiani/>
- Cresson, E. (1995). **Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva.** Bruxelles: Commissione europea.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). **Handbook of Self-determination Research.** University Rochester Press.
- Dionigi, I. (2020, 18 marzo). **Le tre 'T'.** *Avvenire*; <https://www.avvenire.it/rubriche/pagine/le-tre-i>
- Donaggio, E. (2005) (ed). **La Scuola di Francoforte. La storia e i testi.** Torino: Einaudi.
- Eco, U. (2018) (ed. Marrone, G.). **Sulla televisione.** Milano: La nave di Teseo.
- Flores D'Arcais, P., & altri (2011). **Berlusconismo e fascismo.** *Micromega*, nn. 1-2.
- Floridi, L., (2014). **The Fourth Revolution. How the infosphere is reshaping human reality.** Oxford: University Press.
- Fu, Die. (2019). **Where Is School Education Going in the Era of Artificial Intelligence.** *Modern Education Management* (05):52-57.
- Gavatorta, F. (2021, 15 marzo). **Cos'è Omegle e perché è (di nuovo) una potenziale minaccia alla sicurezza della generazione Z.** *Ninja Magazine*; <https://www.ninjamarketing.it/2021/03/15/cose-omegle-e-perche-e-di-nuovo-una-potenziale-minaccia-alla-sicurezza-della-gen-z/>
- Gavatorta, F. (2021, 9 aprile). **La fuga dei giovani in rete generazione dopo generazione.** *Ninja Ma-*

gazine; <https://www.ninjamarketing.it/2021/04/09/migrazioni-social-la-fuga-dei-giovani-in-rete-generazione-dopo-generazione/>

Gazzelloni, S. (2002). **La domanda culturale in Italia: vecchie e nuove forme di comportamento.** *Economia della cultura*, 12(2), 193-204.

Guay, F., Stupnisky, R., Boivin, M., Japel, C., & Dionne, G. (2019). **Teachers' relatedness with students as a predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement.** *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 215-225.

Guo, Y., and Y. Xiao. (2019). **Artificial Intelligence in Education.** In *4th International Conference on Modern Management, Education Technology and Social Science (MMETSS 2019)* Atlantis Press.

Hinojo-Lucena, F. J., I. Aznar-Díaz, and J. M. Cáceres-Reche, M. P., & Romero-Rodríguez. (2019). **Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on Its Impact in the Scientific Literature.** *Education Sciences* 9(1):51.

Hunter, F. (2008, 15 novembre). **Higher education in Italy: A case for change.** *Economist*, v. 389, p. 62-63; in: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. & Scott, P., (eds) (2015). **The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies.** Berlino: Springer Open.

Karsenti, T. (2019). **Artificial Intelligence in Education: The Urgent Need to Prepare Teachers for Tomorrow's Schools.** *Formation et Profession* 27(1):112-16.

Jakhar D, Kaur I. (2019). **Artificial intelligence, machine learning and deep learning: definitions and differences.** *Clin. Exp. Dermatol*, 2019; ced. 14029.

Jones, F. (1987). **Positive classroom discipline.** New York: McGraw-Hill

L'epoca delle bolle di filtraggio: avere una visione limitata all'interno di una rete infinita. (2020, 23 gennaio). *Digital Guide IONOS*; <https://www.ionos.it/digitalguide/online-marketing/analisi-web/bolla-di-filtraggio/>

L'età media dei parlamentari, dalla I (1848) alla XVIII (2018) legislatura. (2018, 12 marzo). *Openpolis*; <https://www.openpolis.it/numeri/eta-media-dei-parlamentari/>

Lenne, R. L., & Mann, T. (2020). **Self-Regulation.** In *The Wiley Encyclopedia of Health Psychology* (pagg. 623-630). John Wiley & Sons, Ltd

Ligorio, M. B. (2022). **Intelligenza Artificiale e apprendimento.** *Sistemi intelligenti*, 34(1), 21-26.

Liker Jeffrey, Convis Gary, (ed. Attolico L.) (2015). **Toyota Way per la Lean Leadership.** Milano: Hoepli.

Malik, G., D. K. Tayal, and S. Vij. (2019). **An Analysis of the Role of Artificial Intelligence in Education and Teaching.** In *Recent Findings in Intelligent Computing Techniques* 407-17.

Martin, A. J., Mansour, M., & Malmberg, L.-E. (2020). **What factors influence students' real-time motivation and engagement? An experience sampling study of high school students using mobile technology.** *Educational Psychology*, 40(9), 1113-1135.

McLuhan, M. (1964). **Understanding Media: The Extensions of Man.** New York: New american library.

Menietti, E. (2018, 19 marzo). **Il caso Cambridge Analytica spiegato bene, perché facebook è di nuovo oggetto di accuse e critiche su come gestisce i nostri dati e cosa c'entrano Donald Trump e la Russia.** *ilpost.it*; <https://www.ilpost.it/2018/03/19/facebook-cambridge-analytica/>

Meyrowitz, J. (1993). **Oltre il senso del luogo.** Bologna: Baskerville.

Milivojevic, S., Moore, H. & Segrave, M. (2020) **Freeing the Modern Slaves, One Click at a Time: Theorising human trafficking, modern slavery, and technology.** *Anti-Trafficking Review*, (14), pp. 16-32, *qui tradotto*; <https://doi.org/10.14197/atr.201220142>

Montanari, M., & Sibi, P. (2024). **Intelligenza artificiale e educazione. Nuove sfide per la formazione degli insegnanti inclusivi.**

Panarese, P. (2011). **Generazioni (anche) online. Nativi digitali dalle esistenze multimediali.** In *Media+ Generations. Identità generazionali e processi di mediatizzazione* (pp. 183-197). Vita e Pensiero.

Pedone, A. (2024). **Continuing training in the digital era: microlearning, microcredentials, and digital badges: challenges and perspectives.** *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies.*

Pitzalis, M., Porcu, M., De Feo, A., & Giambona, F. (2016). **Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali.** *Percorsi. Sociologia.*

Programmi Operativi Nazionali (PON): **cosa sono, come si partecipa e chi può accedervi (2018, 11 dicembre).** *Obiettivo Europa, il Portale dedicato ai bandi*; <https://www.obiettivoeuropa.com/news/pon-fondi-guida-completa/>

Revuelta-Domínguez, F. I., Guerra-Antequera, J., González-Pérez, A., Pedrera-Rodríguez, M. I., & González-Fernández, A. (2022). **Digital teaching competence: a systematic review.** *Sustainability, 14(11), 6428.*

Sartori, G. (2007). **Homo videns, televisione e post pensiero.** *Bari-Roma: Laterza.*

Searle, J. R. (1996). **La costruzione della realtà sociale.** *Milano: Edizioni di comunità.*

Sofia Belardinelli, S. (2020, 17 gennaio). **Il mondo salvato dai ragazzini. Le sardine e il rapporto con la politica.** *Il Bo Live Università di Padova*; <https://ilbolive.unipd.it/it/news/mondo-salvato-dai-ragazzini-sardine-rapporto>

Solis, B. (2019). **Lifescape: how to live a more creative, productive and happy life.** *Hoboken (New Jersey): Wiley.*

Tigowati, T., Efendi, A., & Budiyanto, C. (2017). **The Influence of E-learning Use to Student Cognitive Performance and Motivation in Digital Simulation Course.** *Indonesian Journal of Informatics Education, 1(2), 127-134.*

Zhang, Zhizheng, Linlin Zhang, and Mang Li. (2019). **The Due Analysis of Artificial Intelligence Education Application: The Necessity and Possibility of Teaching Automation.** *Distance Education in China (01):25-35.*

Yu, Wei, and Zhongfeng Hu. (2019). **Application of Artificial Intelligence in Foreign Universities and Its Inspiration to China.** *The Modern Education Journal 06:24-30*

Includere chi, includere come

Include who, Include how

di Maria Tiso¹⁷

Università degli Studi di Salerno

Abstract

La presenza di classi sempre più eterogenee nel nostro Paese richiede di attivare interventi che superino il paradigma dell'integrazione, per abbracciare definitivamente quello inclusivo, spesso solo accennato. L'intento di questo contributo è di avanzare delle considerazioni in merito alle progettazioni educativo-didattiche realizzate dalle istituzioni scolastiche, con particolare riferimento alle metodologie di cui queste si avvalgono. Come approcciare agli studenti allofoni presenti nelle nostre classi? Attraverso una tessera multiculturale o interculturale? Dopo una breve riflessione sull'importanza dell'assetto metodologico da adottare nelle classi ad abilità differenziate, ci si sofferma su una di esse in particolare, la Unità Didattica Stratificata, che supera le logiche della facilitazione e della semplificazione, per accogliere le singole *differenze* di ognuno, trasformandole in valore aggiunto per l'intero gruppo classe.

Abstract

The presence of increasingly heterogeneous classes in our Country requires activating interventions that go beyond the integration paradigm, to definitively embrace the inclusive one, which is often only touched upon. The intent of this contribution is to advance reflections on the educational-didactic planning carried out by educational institutions, with particular reference to the methodologies they use. How to approach the allophone students present in our classes? Through a multicultural or intercultural paradigm? After a brief reflection on the importance of the methodological structure to be adopted in classes with differentiated abilities, we focus on one of them in particular, the Stratified Teaching Unit, which goes beyond the logic of facilitation and simplification, to accommodate the individual differences of each one, transforming them into added value for the entire class group.

Parole chiave: inclusione; metodologie didattiche; valorizzazione; unità didattica stratificata; cooperazione.

Keywords: inclusion; teaching methodologies; valorisation; stratified teaching unit; cooperation.

Introduzione

L'attuale contesto educativo-didattico si presenta, oramai da diversi decenni, come un luogo animato da molteplici spinte innovatrici che rendono l'ambiente di apprendimento un costrutto di complessa definizione. Individuare le caratteristiche di una classe può essere un compito arduo e parziale dal momento che essa è *abitata* da studenti diversi tra loro, ognuno con proprie necessità, aspettative e obiettivi da perseguire. Per tali ragioni la qualità dell'insegnamento cambia radicalmente, ma si modifica anche in base ad alcune caratteristiche dell'ambiente di apprendimento che possono essere racchiuse tra due antipodi: clima di fiducia e sostegno da una parte, competizione e rivalità dall'altra (Dörnyei 2007).

Un elemento che va caratterizzando sempre più le aule scolastiche è senza dubbio la presenza di alunni di origine migratoria. Nel 2022, attraverso il documento degli *Orientamenti interculturali*, l'allora Miur pone in risalto proprio tali evidenze, affermando che il numero crescente di studenti allofoni rappresenta una realtà strutturale che offre un valore aggiunto al tessuto multiculturale e

17) Docente a contratto presso il Dipartimento di Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione Università degli Studi di Salerno

plurilingue della scuola italiana. È chiaro che le istituzioni scolastiche non possano più girarsi dall'altra parte, il loro compito è quello di farsi carico di tali differenze e adeguare ad esse progettazioni pertinenti, «l'apprendimento non ha tanto a che fare con la trasmissione e la ricezione del sapere, ma con il trovare un senso e un significato personale e significativo» (Vettorel 2006, p. 93). Affinché ciò sia possibile, il docente deve vivere la realtà dei propri discenti, anche sul piano personale in modo da avere un aggancio con la vita di ogni allievo per poterlo sostenere nel processo di apprendimento e renderlo più efficace e stimolante. Non vi è dubbio che gli studenti portino in classe conoscenze, esperienze e culture profondamente diverse e che conseguentemente imparino in modo differenziato, unico e soggettivo.

L'adozione di metodologie didattiche sensibili alle differenze, prevede che a monte vi sia una adeguata conoscenza degli studenti così da organizzare un'offerta formativa che comprenda le propensioni, le strategie di apprendimento e le motivazioni di tutti. Partendo da una metafora proposta da Spencer e Spencer (1993), potremmo immaginare che l'iceberg, di cui ogni studente è portatore, possa finalmente perdere la propria bidimensionalità o, meglio, il proprio lato nascosto, e giungere a un allineamento tra ciò che è emerso e ciò che invece è sommerso. La scuola in passato si è spesso soffermata esclusivamente sulle mere conoscenze, tralasciando quasi sempre aspetti che invece sono fondamentali per ogni forma di apprendimento e che afferiscono alla persona e ai suoi tratti più intimistici, come ad esempio il senso di autoefficacia, il ruolo sociale che si riconosce nei diversi contesti, il grado di autostima, e così via. Agire nel rispetto dell'individualità e delle specificità di ogni individuo, rappresenta la vera cifra dell'inclusione. Bocci (2018), sostiene che «l'educazione inclusiva non ha nulla a che vedere con gli alunni inclusi (quanti, in che misura?) o da includere (quanti, in che misura?) [...] e non è favorita da insegnanti separati per funzione. Essa mira a rendere inclusivi i contesti scolastici, [...] chi opera realmente in ottica inclusiva agisce sui dispositivi, sui meccanismi e sui contesti che devono essere modificati, in quanto l'educazione inclusiva è una sfida alla normatività tipica del paradigma assimilazionista della scuola regolare» (p. 21). Accogliere tale tesi equivale a riconoscere ad ogni alunno una propria identità che non intende somigliare a quella di nessun altro, anzi rivendica la sua unicità (Ainscow, Booth, Dyson 2006). Una scuola inclusiva diventa inevitabilmente anche luogo di benessere, che a sua volta genera apprendimento, esercitando un'influenza positiva sia sul percorso del singolo studente che del gruppo di cui fa parte (Calenda 2019).

2. La progettazione educativa attraverso la multiculturalità e la interculturalità

In una prospettiva dinamica e inclusiva, il processo educativo-didattico deve necessariamente saper gestire il fenomeno migratorio che ha reso le classi sempre più multiculturali. A tal proposito è bene fare una precisazione rispetto alla tipologia di studenti che erroneamente vengono semplicemente definiti come stranieri. In realtà la situazione è più complessa, difatti si parla di studenti con cittadinanza non italiana per chi proviene da fenomeni migratori, di studenti di seconda generazione, ovvero per coloro i quali nascono in Italia da genitori stranieri. Questi ultimi pur nascendo su suolo italiano non acquisiscono naturalmente la cittadinanza (*ius soli*), fenomeno questo che si riscontra anche in altri paesi membri dell'Unione Europea, è recente l'adozione di alcuni Stati dello *ius soli temperato*. Una tale condizione sicuramente non agevola il benessere psicofisico degli studenti che, pur sentendosi cittadini italiani, in realtà sono considerati a tutti gli effetti dei semplici ospiti. In ambito europeo un documento che ha fortemente inciso sulla progettazione educativo-didattica delle singole istituzioni scolastiche, è senza dubbio l'Agenda 2030, che precisa in più punti la possibilità che tutti gli esseri umani debbano realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza, «un mondo dove vige il rispetto universale per i diritti dell'uomo e della sua dignità, per lo stato di diritto, per la giustizia, l'uguaglianza e la non-discriminazione; dove si rispettano la razza, l'etnia e la diversità culturale e dove vi sono pari opportunità per la totale realizzazione delle capacità umane e per la prosperità comune. Un mondo giusto, equo, tollerante, aperto e socialmente inclusivo che soddisfi

anche i bisogni dei più vulnerabili» (ONU 2015, p. 4), gli obiettivi n.4 e n.10 affrontano tale tematica in maniera approfondita. L'obiettivo n.4 *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti* prevede azioni migliorative in termini di equità e qualità, eliminando ogni disparità di genere promuovendo una cultura che valorizzi e non penalizzi le diversità culturali, tutto questo anche grazie alla formazione di insegnanti qualificati.

L'obiettivo n.10, *Ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni* ribadisce l'importanza dell'inclusione sociale, economica e politica di tutti, a prescindere da età, sesso, disabilità, razza, etnia, origine, religione, stato economico o altro.

La cultura dell'inclusione rappresenta dunque una forma di capitale umano e sociale, un'opportunità per proporre un nuovo paradigma educativo, elevando gli stili di vita degli alunni con background migratorio partendo da un migliore apprendimento della lingua di scolarizzazione.

Questa per il nostro Paese è una vera e propria opportunità educativa che consente di superare stereotipi e tabù legati al percorso migratorio, ma soprattutto permette di passare dalla fase di multiculturalità a quella di interculturalità.

Con il primo termine si intende la semplice convivenza risultante dalle migrazioni, qui il focus è puntato sulle differenze e sul modo per colmarle, su ciò che manca e non su quello che c'è, ad esempio gli alunni vengono visti come non in grado di esprimersi nella lingua italiana o di non saper cogliere i tratti salienti della nostra cultura, in generale ci si concentra sull'idea di una situazione di emergenza da affrontare e da normalizzare. Con il secondo termine invece ci si rapporta agli alunni non italiani attraverso spazi di autentica interazione, senza preconcetti; pertanto, se per un verso è importante promuovere l'integrazione attraverso strumenti linguistici e culturali, dall'altro è necessario poter superare tale aspetto prettamente strutturale e dunque insegnare a vivere insieme, uguali e diversi, con la stessa dignità, cittadini di un unico Paese, prevenendo in tal modo ogni forma di discriminazione che possa inibire l'inclusione nel tessuto sociale di riferimento.

Multiculturalità e Interculturalità sono in un rapporto di continuità e di rimando costante tra di loro. Attraverso un'ottica multiculturale si offrono ai discenti strumenti operativi, senza i quali naturalmente nessun processo inclusivo potrebbe avere inizio; in questa fase i discenti si appropriano di mezzi linguistici, culturali e normativi affinché possano avviare una prima convivenza.

Ciononostante, mancano ancora delle tessere al puzzle dell'inclusione, ad offrirle è la prospettiva interculturale, attraverso cui il processo può giungere a una piena maturità. L'approccio strumentale, fornito dalla prospettiva multiculturale, trova senso e valore nel contesto di riferimento e diviene approccio culturale, in questa fase i mezzi acquisiti interagiscono attivamente con il tessuto sociale, così da poter trasformarsi in valore aggiunto.

Da questo momento ha luogo la vera inclusione, un processo questo, perennemente attivo, che si alimenta continuamente attraverso la forza derivante dalla circolarità tra multiculturalità e interculturalità. Tale interdipendenza promuove uno sguardo che mira lontano, non semplicemente alla situazione formativa, ma a quella di vita, in cui l'interlocutore non è più il discente, bensì la persona. Solo in questo modo si può assistere «al dipanarsi di ciascuna delle aree del disegno esistenziale nel mondo di tutti, sulla base di uguaglianza di diritti con gli altri cittadini» (Marchisio 2019, p. 31).

Uno dei tanti obiettivi del processo inclusivo, così come appena descritto, è quello di valorizzare le differenze individuali di ogni alunno con una finalità che va oltre la mera presenza e accoglienza, esso tende alla promozione di *esperienze di socializzazione e apprendimento di qualità per tutti* (Ianes, Demo 2021). La progettazione educativa, pertanto, deve avvenire all'interno della cornice del *Pensami Adulto* (Tortello 2001; Ianes, Cramerotti 2009) così da poter promuovere lo sviluppo integrale della persona attraverso una prospettiva temporale più lunga e più ampia, interessando anche le famiglie, le agenzie educative ed extra educative del territorio ed infine i vari rappresentanti della comunità.

3. L'apprendimento dell'italiano come L2 attraverso l'Unità Didattica Stratificata

Il sistema scolastico italiano si sta confrontando oramai da decenni con la presenza, sempre più consistente, di alunni immigrati di prima e di seconda generazione; sostenerli nel processo di inclusione è una grande prova per le istituzioni scolastiche che, necessariamente, devono promuovere pratiche didattiche e organizzative utili affinché essi possano acquisire padronanza nella lingua italiana. Se fino a qualche decennio fa il fenomeno si raffigurava principalmente nelle regioni del centro-nord del Paese, successivamente si è assistito a una sua diffusione capillare sull'intero territorio nazionale. Nel momento in cui in una classe compaiono diversi modelli e livelli di competenze, ovvero classi ad abilità differenziate (CAD), note anche come multiclassi, è fondamentale adottare prassi didattiche in grado di assecondare il ritmo di apprendimento dei diversi alunni, così da evitare noia e disinteresse da parte di alcuni, insoddisfazione e insuccesso da parte di altri (Caon 2006).

La differenziazione metodologica e didattica prevede quindi vi sia non un unico processo di apprendimento, ma svariati, perché molteplici sono gli stili di apprendimento e cognitivi dei discenti (Miller 1987; Sternberg 1998), diversi in relazione alla loro unicità. Tale approccio prevede un attivo coinvolgimento degli stessi studenti, sebbene la didattica tradizionale in cui il docente è considerato mediatore unico «li abbia convinti, sia pure erroneamente, che la scelta delle abilità e dei materiali non è e non deve essere di loro pertinenza» (Rubin 1994, p. 77). Ogni docente dovrebbe tener conto, in fase progettuale, che «gli apprendenti sono individui che portano in classe conoscenze ed esperienze diverse, che imparano in modo differenziato, unico e soggettivo» (Vettorel 2006, p. 93). Per tali ragioni, premessa indiscussa di qualunque azione progettuale è la conoscenza che occorre promuovere all'interno del gruppo classe, non solo tra discenti, ma anche tra docente-discente; è solo in questo modo che si può progettare un'offerta didattica misurata sulle caratteristiche psicologiche, affettive, linguistiche e personali di ognuno. «Più si riesce a delineare in maniera dettagliata il profilo degli studenti, più ampia sarà la padronanza nell'uso delle tecniche e dei metodi glottodidattici con cui si può gestire il tipo di eterogeneità di ogni classe» (Caon 2008, p. XIV). Se dunque i docenti non hanno accesso a tale conoscenza, poiché stimano esclusivamente aspetti quali obiettivi curricolari e contenuti da perseguire, si rischia di vanificare qualunque azione si intenda ragionevolmente avviare.

Parlare una lingua diversa dalla propria coinvolge interamente la persona in tutte le sue sfere, quelle più sociali ed evidenti, ma anche quelle più nascoste e intime, lo studio di una lingua mette in discussione l'individuo apprendente molto più che qualsiasi altra disciplina.

Numerosi studi in letteratura sono concordi nel ritenere che «l'apprendimento in L2 abbia luogo naturalmente a partire dall'interazione di non nativi con nativi, su stimolo della pressione comunicativa, grazie all'esposizione a un input linguistico in L2 di nativi o parlanti più esperti, a produzioni linguistiche anche approssimative (output) dell'apprendente e al feedback del nativo su tale output. In tali contesti paiono funzionali alla comprensione e potenzialmente pure all'acquisizione sequenze con negoziazioni del significato, riformulazioni, domande di chiarimento e di conferma, controlli della comprensione» (Chini 2014, p. 96).

Quando si parla di lingua L2, occorre fare una fondamentale differenziazione tra le Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) e le Cognitive Academic Language Proficiency (CALP): le prime sono le abilità per comunicare in un determinato contesto, le seconde invece le capacità che uno studente deve possedere per poter approcciare le discipline. Questi sono due codici linguistici molto differenti tra loro, che richiedono competenze e tempi di acquisizione diversi: 2 anni circa per BICS, 5/7 anni per CALP (Cummins 1979). Un discente immigrato, inserito nella scuola del paese ospite, deve sviluppare le due diverse abilità: essere in grado di comunicare quotidianamente con interlocutori diversi che incontra nella sua vita quotidiana, ma al tempo stesso avere una padronanza linguistica che gli renda possibile lo studio e l'apprendimento delle discipline attraverso l'uso di linguaggi specifici. Spesso le istituzioni scolastiche ritengono, erroneamente, che le due forme di apprendimento vadano di pari passo, ma così non è, generalmente infatti le abilità comunicative BICS sono più avanzate delle

CALP. Tale ingannevole interpretazione fa sì che la progettazione didattica messa a punto per gli studenti di italiano L2, non risponda alle caratteristiche e alle reali esigenze dei discenti, «*imparare l'italiano e imparare in italiano* sono infatti processi interdipendenti che la scuola è chiamata a favorire in tempi necessariamente ristretti. Una volta acquisiti gli strumenti linguistici di base per comunicare, l'alunno parlante italiano L2 deve poter accedere quanto prima anche agli argomenti disciplinari, pena l'esclusione dalle normali attività scolastiche» (Troiano 2019, p.319). La lingua dei saperi è generalmente decontestualizzata e poco significativa, richiede riferimenti culturali che solitamente sfuggono agli studenti di italiano L2, troppo complessa dal punto di vista contenutistico, grammaticale e semantico (Caon 2021).

Tra le principali strategie utili in tal senso compaiono sicuramente la facilitazione linguistica e la semplificazione testuale (Troiano, 2019), con la prima pratica si scompongono le difficoltà di un compito, senza tuttavia eliminarle, con la seconda invece si riduce il numero di elementi di complessità, rimuovendole attraverso una diversa organizzazione (Nuzzo, Grassi 2016).

A dispetto del nome, l'attivazione delle due pratiche è piuttosto complessa, dal momento che all'interno delle classi si registra un numero elevato di situazioni molto differenti tra loro, convivono svariati registri linguistico-comunicativi e frequentemente i discenti di italiano L2 appartengono a livelli differenti di conoscenza della lingua italiana. Tutto ciò diventa ancora più complesso se si considera un altro aspetto, particolarmente importante, a cui rimanda l'unione europea, ovvero il costrutto del plurilinguismo, attraverso cui l'alfabetizzazione linguistica per gli alunni immigrati e per quelli di seconda generazione, deve avvenire attraverso la valorizzazione della lingua di origine degli stessi. Si possono quindi intuire le numerose variabili che un docente si trova a dover affrontare contemporaneamente nell'ambiente classe, si pensi ad esempio alla distanza tra L1, lingua madre, e L2 (uno straniero che utilizza come L1 la lingua spagnola, nell'avvicinarsi all'italiano come L2 è sicuramente avvantaggiato rispetto ad un suo compagno di classe che utilizza come L1 la lingua ucraina), alla competenza linguistica dei genitori degli studenti, al loro desiderio di mantenere viva la propria lingua, al desiderio di inclusione delle famiglie stesse (Troiano 2019) e a una serie di altre condizioni che rendono il processo di inclusione linguistica, operazione complessa.

Ciò detto, è evidente che la facilitazione e la semplificazione non riescono da sole a superare e a gestire al meglio tali numerose variabili, molto spesso si limitano a riprodurre testi che sono miniature del testo originale; quindi, il livello di difficoltà non solo permane, ma molto spesso si amplifica (Nuzzo, Grassi 2016; Borghi 2018).

Una strategia che potrebbe ovviare a tali limiti è l'*Unità Didattica Stratificata (UDS)* (D'Annunzio, Della Puppa, 2006) che contempla una diversa azione docente, basata questa volta non più sulla semplice facilitazione/semplificazione di un contenuto, lezione questa molto cara al paradigma comportamentista, ma su un percorso che tenga conto di più parametri, uno fra tutti la capacità degli studenti di *costruire* attivamente significati di apprendimento. La cornice pedagogica di riferimento è senza dubbio quella sociocostruttivista, con un chiaro richiamo alla Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) (Vygotskij 1931; 1934), ovvero quella zona in cui il discente sperimenta dei percorsi, delle possibili soluzioni, dei tentativi, degli apprendimenti in cui è previsto il sostegno del docente o dei compagni, ma in maniera attiva e consapevole, senza alcun indottrinamento. Nelle CAD il paradigma vygotkiano «rappresenta la distanza tra i compiti linguistico-comunicativi che l'apprendente è in grado di svolgere da solo, sulla base della propria interlingua, e quelli che può affrontare sotto la guida dell'insegnante o in collaborazione con i pari» (Troiano 2019, p.326). La matrice che sottende la USD non è la semplificazione, bensì la graduale complessificazione di stimoli, di compiti e di contenuti, per cui si assiste a un graduale raggiungimento dei diversi obiettivi prefissati, come potrebbero essere l'ampliamento lessicale, l'ottimizzazione dei tempi verbali, l'esposizione orale ricorrendo allo specifico linguaggio della disciplina, e così via. Tale pratica consente al docente di lavorare contemporaneamente con tutti gli alunni, anche se la classe non è omogenea; l'eterogeneità diventa un punto di forza della pro-

pria azione. La stratificazione dell'attività didattica si basa non sulla creazione di programmi specifici per alunni non italofoeni, bensì sulla «differenziazione degli stimoli proposti, dei materiali usati e dei compiti richiesti» (Luise 2006, p.195). Gli strati vengono costruiti attentamente dai docenti così da corrispondere a diversi gradi di accessibilità a un testo o a un significato, la loro realizzazione è senza dubbio complessa e richiede un notevole dispendio di energie, tempo e risorse, per queste ragioni è fondamentale pensare in ottica collegiale. Tutti i docenti sono coinvolti in tale progettualità, in nessun modo si può ritenere sia un compito esclusivo dei docenti di lingua italiana, in quanto ad essere implicate non sono solo le abilità linguistiche dei discenti, ma anche le componenti affettive, emotive e sociali.

Di seguito alcuni aspetti che la stratificazione promuove:

- *lavorare sullo stesso argomento disciplinare*, evitando che alunni con abilità linguistiche diverse facciano altro rispetto all'argomento del giorno;
- *personalizzare la didattica* in base alle competenze linguistiche;
- *modulare il peso cognitivo dei compiti*, supportando gli alunni di italiano L2 nelle attività in cui bisogna ricorrere all'attenzione, alla memoria di lavoro, alla seriazione, e così via;
- *gestire contemporaneamente l'eccellenza e la difficoltà*;
- *sollecitare la ZSP* di ogni studente;
- *rispettare le sequenze di apprendimento* senza alterare l'ordine di acquisizione;
- *ridurre i tempi "vuoti"*, evitando che i singoli studenti o i gruppi cooperativi rimangano scarichi, ad esempio senza attività da svolgere (Troiano 2019).

A fronte di tali rilevanti aspetti positivi, bisogna precisare che l'utilizzo di questa tecnica è possibile solo nei contesti in cui si è in grado di ricorrere a metodologie di mediazione sociale, ovvero quelle in cui il docente non è l'unico mediatore di apprendimento, ma è il gruppo dei pari a ricoprire tale ruolo. Tra queste metodologie la più nota è indubbiamente quella del Cooperative Learning che attraverso le sue diverse tecniche, il *Learning Together* (Johnson, Johnson 1987;), il *Success for all* (Slavin 2008), lo *Structural Approach* (Kagan 2000), il *Group Investigation* (Sharan, Sharan 1998) e tanti altri, riesce a creare le premesse affinché sia possibile promuovere un'azione didattica flessibile ma perfettamente mirata e centrata sull'obiettivo da perseguire.

Altra tecnica particolarmente utile per la stratificazione è il *peer tutoring* o il *teaching tutoring* che si basa sul concetto di aiuto offerto dagli studenti fra gli studenti. A differenza di quanto si possa credere, a trarne beneficio non sono solo gli studenti più deboli, ma anche quelli più competenti, dal momento che offrendo il loro supporto ai compagni di classe, sono indotti a rielaborare e a riassemble i concetti. In generale la *peer education* risulta particolarmente valida per gli alunni di prima e di seconda generazione poiché, come evidenziato precedentemente, consente lo scambio tra italofoeni e non. Una situazione educativa particolarmente funzionale è quella in cui la figura dell'alunno tutor è ricoperta da alunni stranieri che, pur provenendo dalla stessa comunità linguistica dei compagni non italiani, sono di vecchia immigrazione. Una volta individuati, essi più di altri, riescono ad avere un ascendente maggiore sui loro compagni in difficoltà, poiché ritenuti da questi più credibili per aver vissuto in prima persona le stesse difficoltà, divenendo consapevoli delle problematiche connesse al fenomeno migratorio.

4. Conclusioni

La presenza sempre maggiore di classi ad abilità differenziate richiede l'attivazione di interventi mirati e personalizzati, ma questo tipo di azione didattica deve poter essere estesa all'intero gruppo classe; pertanto, urge una riflessione sulle politiche linguistiche da attuare per l'intera classe. Spesso in campo educativo si utilizza il concetto di sfida educativa, ebbene probabilmente non è di questo che si tratta, forse più che di sfida ha senso pensare ad azioni ragionate, concordate e attentamente ponderate tra diversi operatori sociali e a più livelli di sistema. Le progettazioni educative, se

da una parte richiamano azioni protese in avanti e conviventi con un margine di incertezza, dall'altra devono essere sostenute da una logica razionale che offra loro riferimenti sociali, pedagogici e normativi. In tal senso molto resta ancora da fare, le istituzioni scolastiche hanno bisogno di interlocutori che non possono essere solo interni al sistema scuola, ma dialogare con più attori sociali. «La riuscita scolastica, o viceversa l'insuccesso, non sono mai solo il risultato di un rapporto individuale, fra alunno e disciplina e di una sola causa, ma di relazioni complesse che si producono in un determinato contesto» (Favaro 2010). Sarebbe utile che la progettualità educativa fosse condivisa dentro e fuori la scuola, così da creare delle alleanze tra scuole e territorio capaci di dar vita a delle 'città educanti' (Dalle Pezze 2023, p. 255). A livello normativo il nostro Paese risulta essere tra i primi in Europa; tuttavia, rimane carente nella fase operativa e nella messa a punto di strategie concrete che possano realmente promuovere un processo inclusivo per gli studenti stranieri, ciò che ne deriva è un modello incostante e non sistematico.

Riferimenti Bibliografici

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). **Improving Schools, Developing Inclusion**. London: Routledge.

Bocci, F. (2018). **Contesti e scenari dell'inclusione**. In F., Bocci, M., Catarci & M., Fiorucci (Eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: RomaTre Press.

Borghini, M. (2018). **Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri**. *Italiano LinguaDue*, 10(1), 373-394.

Calenda, M. (2019). **Star bene a scuola**. *Prospettive di ricerca. L'eco della scuola nuova*, 4, 5-11.

Caon, F. (2021). **La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD**. In *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Bologna: Torino Editore.

Caon, F. (2008). **Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà**. Torino: UTET Università.

Caon, F. (2006) (Ed.). **Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate**. Perugia: Guerra Edizioni.

Carbonara V., & Scibetta, A. (2020). **Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica**. Roma: Carocci.

Chini, M., & Bosisio, C. (Eds.) (2014). **Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi**. Roma: Carocci Editore.

Cummins, J. (1979). **Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters**. In *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.

D'Annunzio, B., & Della Puppa, F. (2006). **Unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD**. In F., Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, (pp.138-155). Perugia: Guerra Edizioni.

Dalle Pezze, G. (2023). **La lingua per l'inclusione. Sistemi territoriali e buone pratiche per le pari opportunità degli alunni provenienti da contesti migratori**. *RicercaAzione*, 15(2), 249-255.

Dörnyei, Z. (2007). **Creating a Motivating Classroom Environment**. In J., Cummins & C., Davidson, *International Handbook of English Language Teaching*, 2. New York: Springer.

Favaro, G. (2010). **Per una scuola dell'inclusione**. Disponibile: www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf

Ianes, D., & Demo, H. (2021). **Per un nuovo PEI inclusivo**. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20, 2.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). **Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita**. Trento: Erickson.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1987). **Learning together and alone: Cooperative, competitive,**

and individualistic. *Englewood Cliffs: Prentice Hall.*

Kagan, S. (2000). **L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale.** Roma: Edizioni Lavoro.

Luise, M.C. (2006). **Strumenti di individualizzazione per la classe plurilingue: una applicazione della matrice di Cummins.** In F., Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, 194-200. Perugia: Guerra Edizioni.

Marchisio, M.C. (2019). **Percorsi di vita e disabilità.** *Strumenti di coprogettazione*, Roma: Carocci.

Miller, A. (1987). **Cognitive styles: an integrated model.** *Educational Psychology*, 7(4), 251-268.

Miur, 2022. **Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori.**

Nuzzo, E., & Grassi, R. (2016). **Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue.** Torino: Bonacci Editore.

ONU. Organizzazioni delle Nazioni Unite (2015). **Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile** <https://www.unric.org/it/agenda-2030>

Rubin, J. (1994). **Come aiutare gli studenti a sviluppare il "controllo esecutivo".** In L., Mariani, (Ed.) *L'autonomia nell'apprendimento linguistico. Quaderni del LEND.* Firenze: La Nuova Italia.

Sharan, Y, & Sharan, S. (1998). **Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi.** Trento: Erickson.

Slavin, R. (2008). **Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-based Reform in education.** *Éducation et didactique*, 2(2), 151-159.

Spencer, L.M, & Spencer, S.M. (1993). **Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore.** Milano: Franco Angeli.

Sternberg, R. J. (1998). **Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi.** Trento: Erickson.

Tortello, M. (2001). **L'integrazione scolastica ha compiuto trent'anni: quattro parole chiave per fare qualità.** *Handicap e Scuola*, 97.

Troiano, G. (2019). **L'Unità Didattica Stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera.** *Italiano LinguaDue*, 1, 319-374.

Vettorel, P. (2006). **Uno, nessuno, centomila: riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe.** In F., Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate.* Perugia: Guerra Edizioni.

Vygotskij, L.S. (1934). **Pensiero e linguaggio [1966].** Firenze: Giunti-Barbera.

Vygotskij, L. S. (1931). **Il processo cognitivo [1987].** Torino: Bollati Boringhieri.

Tecnologie educative e scuola inclusiva

Educational technologies and inclusive school

di **Alessia Notti**¹⁸

Università degli Studi di Salerno

Abstract

Essere un docente inclusivo significa adottare un approccio educativo che mette al centro l'accoglienza e l'equità per tutti gli studenti. Esso è consapevole della diversità presente in classe e lavora attivamente per creare un ambiente di apprendimento dove ogni individuo si senta accettato, sostenuto e valorizzato. Formazione e sviluppo professionale sono fondamentali per garantire che gli insegnanti siano messi nelle condizioni di utilizzare proficuamente le nuove tecnologie per l'insegnamento e adattare il loro bagaglio professionale ai cambiamenti del contesto sociale e a una popolazione studentesca sempre più diversificata. La tecnologia può anche essere introdotta in classe come un efficace supporto per una didattica più adatta ad una società profondamente mutata. Il contributo si propone di fare una panoramica sul docente inclusivo europeo, soffermandosi sulla sua formazione e in particolar modo sulle tecnologie per l'inclusione.

Abstract

Being an inclusive teacher means adopting an educational approach that focuses on acceptance and equity for all students. It is aware of the diversity present in the classroom and actively works to create a learning environment where each individual feels accepted, supported and valued. Training and professional development are essential to ensure that teachers are enabled to use new technologies for teaching and adapt their professional background to changes in the school context and an increasingly diverse student population. Technology can also be introduced into the classroom as an effective supplement to traditional lessons. The contribution aims to provide an overview of the European inclusive teacher, focusing on his/her training and in particular on technologies for inclusion.

Parole chiave: Tecnologie, formazione, docente, inclusione, competenze.

Key words: Technologies, training, teacher, inclusion, skills.

Introduzione

La figura del docente inclusivo è di fondamentale importanza per garantire un'istruzione equa e accessibile a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro diverse abilità o bisogni. L'inclusione è un concetto che si estende oltre la semplice integrazione degli studenti con disabilità nel sistema educativo. Secondo l'UNESCO (2005), l'inclusione si riferisce a un processo che mira a garantire che ogni individuo, in particolare i più vulnerabili, possa partecipare attivamente alla vita sociale e scolastica. Questo approccio richiede un cambiamento nella mentalità e nelle pratiche educative, ponendo l'accento sull'accoglienza e sulla valorizzazione delle diversità. Nel 2012 l'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione per gli allievi con bisogni speciali (European Agency for Development in Special Needs Education) ha pubblicato, tra i documenti del suo progetto sulla formazione dei docenti, un "Profilo del docente inclusivo", prodotto attraverso un'amplissima consultazione condotta in vari Paesi e a tutti i livelli del mondo della scuola e, più in generale, dell'educazione. Si tratta di uno dei risultati principali del progetto "La formazione docente per l'inclusione", realizzato dalla succitata Agenzia Europea al fine di esplicitare un'informazione concreta su quali sono le competenze necessarie, comportamenti, le conoscenze e le abilità richieste ai docenti che lavorano in ambienti scolastici. Questo Profilo, secondo Ianes (2022), può servire oggi in Italia a diversi scopi:

18) Dottoranda di Ricerca in Scienze del Linguaggio, della Società, della Politica e dell'Educazione presso il Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Salerno.

1. Definire sempre meglio il profilo di competenze e di azioni inclusive che ci si può aspettare dai docenti curricolari, dato che l'asse fondamentale della nostra proposta di evoluzione dell'insegnante di sostegno passa attraverso la maggiore consapevolezza dei docenti curricolari. Dalle associazioni di tutela dei diritti delle persone con disabilità, in particolare la FISH – Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap, si ribadisce infatti con sempre più forza che la leva probabilmente più efficace per garantire qualità ai processi di inclusione è proprio la competenza inclusiva dei docenti curricolari.

2. Intervenire dalla prospettiva inclusiva nei processi di ridefinizione e correzione dei percorsi universitari di formazione dei futuri docenti. Per il percorso quinquennale rivolto ai futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, arrivato quasi a regime, la situazione è buona, con un sufficiente numero di crediti specifici, ma vale la pena tendere sempre più verso una prospettiva inclusiva nelle didattiche generali e nelle tantissime didattiche disciplinari che costituiscono il curriculum.

I principi fondamentali del profilo del docente inclusivo:

- *Riconoscimento delle Differenze*. Un docente inclusivo riconosce e rispetta le diversità culturali, linguistiche e di apprendimento degli studenti. Questo approccio è supportato dalla Dichiarazione di Salamanca (1994), che sottolinea l'importanza di adattare l'insegnamento alle esigenze di ogni studente.
- *Partecipazione Attiva*. Gli insegnanti inclusivi favoriscono la partecipazione attiva di tutti gli studenti, creando ambienti di apprendimento collaborativo. Le pratiche didattiche devono promuovere interazioni significative e cooperative tra compagni di classe.
- *Adattamenti e Differenziazione*. L'adattamento dei materiali didattici e la differenziazione delle strategie di insegnamento sono essenziali. Secondo Tomlinson (2001), la differenziazione permette di rispondere alle varie esigenze di apprendimento, favorendo l'inclusione di tutti gli studenti.
- *Aggiornamento professionale personale*. L'insegnamento è un'attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità di impegnarsi costantemente (Notti, 2017)

“Per integrare e attivare l'inclusione occorre essere dei docenti con obiettivi chiari da raggiungere, flessibili attraverso la comunicazione ed alla formazione” (Mulè, 2016 p.8). Un approccio inclusivo guarda alla globalità degli ambiti educativi e sociali; dà credito a ciascun individuo considerandone tutte le peculiarità; agisce prima sui contesti e poi sui soggetti; converte la risposta specialistica in comportamento ordinario. Una scuola inclusiva richiama obbligatoriamente al ruolo dell'insegnante ed alla sua formazione. La formazione degli insegnanti, sia essa iniziale o in servizio, va progettata lungo un percorso che formi o aggiorni un professionista contraddistinto da: partecipazione alla vita della scuola e della comunità in cui esso svolge il suo ruolo; consapevolezza del proprio ruolo; autonomia intesa come obbligo nello scegliere e responsabilità delle scelte, consapevole che le sue scelte avranno conseguenze sia sul piano individuale che sociale (Notti&Notti, 2023).

2. La formazione

Il percorso formativo iniziale e di inserimento lavorativo nel suo progressivo e sistematico divenire si configura come un processo di realizzazione consapevole ed esperta dei saperi attraverso pratiche di preparazione all'insegnamento e relazioni educative. I futuri insegnanti possono, in questo modo, giungere a sviluppare due importanti aspetti della propria identità professionale: “la *professional vision* (la capacità di cogliere le dinamiche che possono verificarsi in ambito educativo, e la facoltà di individuare le scelte comunicative e relazionali, atte a massimizzare le opportunità di apprendimento degli allievi, attraverso la rimodulazione dell'azione didattica) e la *strategic vision* (la capacità

del docente di confrontare gli esiti del proprio agire professionale con le sfide socio-culturali che riguardano la comunità educante) (Ulivieri,2018, p.8) La riflessività nei contesti professionali risulta essere un dispositivo necessario perché permette ai professionisti di essere consapevoli dei modelli teorici e operativi che sottostanno alle loro pratiche, costruttori di conoscenza piuttosto che consumatori (Fabbri,2007). L'importanza dell'identità professionale nella formazione e il suo ruolo nell'assunzione di una preparazione consapevole e matura, ma anche coscientemente aperta alla ricerca e al progressivo miglioramento, comporta che nel percorso formativo si tengano presenti le seguenti considerazioni ed alcuni principi indispensabili perché il percorso sia efficiente:

- la considerazione che esiste una stretta relazione tra identità personale ed identità professionale, perché quest'ultima può rafforzare o meno quella personale e viceversa; l'opera di formazione non deve dimenticare di rafforzare l'autostima e di fornire strumenti di indagine di sé;
- conseguentemente la formazione non agisce unicamente sulla parte conscia dell'identità, ma anche su quella inconscia; il controllo delle dinamiche non è lineare e comporta l'esigenza di un'attenzione particolare alla rielaborazione di eventuali fallimenti o esperienze non positive;
- la formazione sui giovani adulti (quella che avviene, per esempio, a livello universitario) richiede un'attenzione particolare alla ricerca dell'identità del soggetto investita da nuove domande e da una progettualità diversificata sia sul piano dell'evoluzione del soggetto (che si esprime nella ricerca di una generatività e produttività lavorativa e nell'attesa del riconoscimento sociale della propria identità professionale), sia da una più profonda investigazione sulle radici della propria identità personale (Milani, 2000).

Il DM 249/2010 propose per la formazione degli insegnanti delle scuole secondarie un percorso così articolato: una laurea magistrale a numero programmato nazionale destinata ad approfondimenti disciplinari con l'introduzione di materie pedagogiche, psicologiche e sociologiche al termine della quale era previsto un anno con un consistente tirocinio diretto e indiretto era abbinato a cfu destinati alle didattiche disciplinari e da cfu destinati alla didattica generale, tecnologie didattiche e pedagogia dell'inclusione con relativi laboratori. Ad oggi questo percorso è stato sostituito con il DM del 4 agosto 2023 n.109 da i percorsi di Formazione Iniziale e Abilitazione dei Docenti di Posto Comune percorso 60-36-30 cfu. Nel 2011 il Tirocinio formativo Attivo (TFA) ha aperto le porte ai corsi di specializzazione per gli insegnanti di sostegno per le scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I e II grado. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è uno dei laboratori presenti nel percorso TFA sostegno, in quanto le tecnologie possono offrire un supporto alla creazione di ambienti di apprendimento inclusivi, qualora siano utilizzate con consapevolezza e competenza (Calvani,2020).

La tradizionale formazione in servizio alle nuove tecnologie, in Italia, è risulta complessivamente poco efficiente nel modificare in maniera efficace i comportamenti degli insegnanti nelle loro pratiche didattiche quotidiane. Indagini e studi sviluppati nell'area dell'Unione Europea, anche comparativi, rilevano da tempo che gli insegnanti, non hanno una preparazione adeguata per integrare; in modo proficuo, tecnologie e media digitali nelle pratiche educative, sottolineando l'urgenza di provvedere a tale carenza e sollecitare formatori, dirigenti ma anche insegnanti stessi, ad adottare strategie per sopperire (Messina, & De Rossi, 2015). Il riferimento d'elezione per la promozione, lo sviluppo e l'aggiornamento della competenza digitale di insegnanti ed educatori è nell' European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu che «fornisce una rappresentazione concettuale della competenza pedagogica digitale, fornendo così le basi sia per la progettazione di processi formativi sia per la valutazione dei livelli di competenza acquisiti in vista di un loro ulteriore miglioramento» (Ranieri, 2022, p. 15)

3. Le tecnologie per l'inclusione

Se consideriamo la problematicità della formazione a un uso efficace delle ICT (Information and Communication Technology) o delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), possiamo

pensare alle politiche educative come linee guida che racchiudono «la logica, gli obiettivi, la visione globale dei sistemi di istruzione e i benefici che possono derivare dall'introduzione delle ICT nelle pratiche educative per gli studenti, gli insegnanti, le famiglie e la popolazione nel complesso» (Kozma, 2008, p.1084). L'agenda digitale europea ha individuato nella mancanza di competenze nelle ICT uno dei principali ostacoli che impediscono lo sviluppo del loro potenziale e, in riferimento a tale iniziativa, nel 2012, il Governo italiano ha istituito l'Agenda digitale italiana, prevedendo interventi in sette settori: identità digitale, amministrazione digitale, istruzione digitale, sanità digitale, divario digitale, pagamenti elettronici e fatturazione, giustizia digitale. Le tecnologie possono offrire un supporto alla creazione di ambienti di apprendimento inclusivi, qualora siano utilizzate con consapevolezza e competenza.

Calvani (2020), discutendo di tecnologie e proposta didattica inclusiva, sottolinea come debbano essere considerate alcune premesse indispensabili.

- Prospettiva sistemica. La proposta didattico-tecnologica deve essere progettata e preventivata, tenendo in considerazione la validità e sostenibilità dell'avanzamento tecnologico dell'intera istituzione scuola.
- Centralità dei metodi. Sono i metodi e non le tecnologie a fare la differenza in termini di risultati di apprendimento.
- Istruzione efficace. Rimanda alla didattica inclusiva e non, e si riferisce ad azioni basilari: attivazione delle preconoscenze, modellamento guidato, uso del feedback, attività metacognitiva, rivisitazione distanziata dei contenuti.
- Progettualità universale. L'attuale orientamento considera percorribile la strada della massima essenzialità ed estendibilità (UDL).
- Attitudine epistemologico-didattica. Gli insegnanti dovrebbero essere in grado di stabilire l'adeguata corrispondenza fra la struttura dei contenuti (didattico-disciplinari) e i livelli cognitivi degli alunni. L'analisi del contenuto serve alla destrutturazione e individuazione degli elementi più semplici, che, in relazione alle esigenze, consente una lezione multilivello e multimodale.

Una delle strade offerte dalla tecnologia è il gioco a scopo educativo (Trincherò, 2014). Gli effetti rinforzanti del gioco con la tecnologia sono insiti nell'esercizio stesso, quindi autorinforzanti, e nel tempo possono sorreggere e sostanziare la motivazione di tutti i soggetti. Si tratta di esperienze digitali utili anche per la loro capacità di attenuare le conseguenze del fallimento, incoraggiare lo studente a cimentarsi in nuove sfide, a rischiare, superando il timore del giudizio e possono anche diventare un precoce sistema per intercettare difficoltà e possibili disarmonie nel graduale processo di sviluppo delle funzioni esecutive. Oltre alla sfera delle risorse predefinite sono da considerare con attenzione quelle applicazioni che permettono allo studente di assumere il ruolo di autore, grafico, regista, ecc. La produzione artistica, la manipolazione di racconti, l'espressione delle emozioni, sono esempi di buone pratiche che si prestano a un utilizzo della tecnologia non intesa come sostitutiva, ma di supporto all'inclusione. Ogni alunno, in particolare con disabilità, può apprendere e potenziare le proprie capacità di autodeterminazione.

4. Conclusioni

L'inclusione è una sfida difficile per l'educazione, forse, la più difficile di tutte. La scuola inclusiva ha bisogno di comprendere fino in fondo come la differenziazione didattica adattata a persone con diverse capacità di apprendimento e diverso sviluppo formativo possa valorizzare le potenzialità inesprese di tutti e di ciascuno. E, in modo più approfondito, ha bisogno di comprendere se questa dimensione si possa applicare anche in un contesto di insegnamento-apprendimento in cui l'ambiente digitale diventi fondamentale e determinante per la costruzione del curriculum (Fabiano, 2023). La formazione dei docenti che ormai in larga parte praticano le tecnologie per uso personale e che quindi

non sono più a digiuno, come dieci anni fa, delle abilità di base non deve perciò riguardare tanto le istruzioni all'uso degli strumenti quanto, soprattutto, la capacità di elaborare strategie efficaci per integrarli nella didattica quando effettivamente sono utili, contribuendo così a dare loro il valore che meritano e a costruire competenze di cittadinanza significative. Sarà opportuno anche dare conto del decennale dibattito sui nativi e delle risultanze scientifiche in proposito, per evitare che il peso di dicotomie, ormai superate ma continuamente riproposte dai media, ostacoli il processo di corretta introduzione delle TIC nella didattica (Vayola, 2016). Una formazione significativa non dovrà fermarsi al piano teorico ma anzi dovrà essere ricca di strumenti a sostegno della pratica e di esemplificazioni. Tutti gli studenti devono essere posti nelle condizioni minime di partecipazione alla vita della scuola, sia in termini didattici che di relazioni sociali, per poi procedere verso obiettivi più mirati. Bisogna, dunque, risolvere prima i bisogni essenziali, partire dalle basi, per poi porsi traguardi di miglioramento didattico pian piano più avanzati. L'obiettivo non deve essere quello di includere gli allievi nella classe, ma rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti (Cottini, 2020).

Bibliografia

- Calvani, A. (2020). **Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene.** Carocci Faber
- Cottini, L. (2020) **L'inclusione scolastica di qualità: le tecnologie ruotano su più orbite.** In **Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene.** Calvani, A. (Ed.) Carocci Faber
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010 n. 249. **Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244** https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario
- Decreto Ministeriale 4 agosto 2023. **Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza.** <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/SG#:~:text=Definizione%20del%20percorso%20universitario%20e%20accademico>
- European Agency for special needs and inclusive education, **Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers, 2012,** <http://www.european-agency.org/agency-progetti/Insegnante-Istruzione-perInclusio>
- Fabbri, L. (2007). **Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata.** Roma: Carocci.
- Fabiano, A. (2023). **Verso un nuovo modello di scuola inclusiva delle persone con disabilità tra didattica digitale e nuove frontiere della Intelligenza Artificiale.** In **Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo.** C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora (Eds.) Anicia, Roma.
- Ferranti, C. & Petrucco C. (2017). **La competenza digitale del docente: un'analisi delle percezioni emerse nei corsi online PAS e TFA dell'Università di Padova.** In **La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche.** Magnoler, P., Notti, A.M. & Perla, L. (Eds). Lecce: Pensa Multimedia.
- Kozma, R. B. (2008). **Comparative analysis of policies for ICT in education.** In Voogt & Knezek pp. 1083-10969.
- Ianes, D. (2022). **L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva.** Erikson.
- Longo, L. (2017). **La line drawing technique come strumento di ricerca e di formazione del professionista riflessivo nei percorsi TFA.** In **La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche.** Magnoler, P., Notti, A.M. & Perla, L. (Eds). Lecce: Pensa Multimedia.
- Magnoler, P., Notti, A.M. & Perla, L. (Eds). **La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche.** Lecce: Pensa Multimedia.

- Messina, L., & De Rossi, M. (2015) **Tecnologie, Formazione e didattica**. Roma: Carocci editore
- Milani, L. (2000). **Competenza pedagogica e progettualità educativa**. Brescia: La Scuola.
- Mulè, P. (2016) **Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale**. Lecce: PensaMultimedia
- Notti, A.M. & Notti A. (2023). **La valutazione come paradigma della scuola inclusiva**. In **Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo**. C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora (Eds.) Anicia, Roma.
- Ranieri, M. (2022). **Competenze digitali per insegnanti. Modelli e proposte operative**. Roma: Carocci.
- Tomlinson, C. A. (2001). **How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms**. ASCD.
- Trincherò, R. (2014) **Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze**. Erickson.
- UNESCO. (2005). **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1994). **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca, Spain
- Ulivieri, S. (2018). **Per una nuova formazione degli insegnanti secondari**. In **Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria**. Margiotta, U. (Ed.) *Teacher education agenda*. Erickson.
- Vayola, P. (2016). **I rischi e le opportunità del digitale a scuola. Spunti di riflessione per progettare la formazione dei docenti**. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* ISSN 1825-7321 - DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18196> Numero 2, Volume 16, anno 2016, pp. 180-193.
- Margiotta, U. (2018). **Teacher education agenda. Linee Guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria**. Trento: Erickson.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015) **Tecnologie, Formazione e didattica**. Roma: Carocci editore
- Milani, L. (2000). **Competenza pedagogica e progettualità educativa**. Brescia: La Scuola.
- Mulè, P. (2016) **Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale**. Lecce: PensaMultimedia
- Notti, A.M. & Notti A. (2023). **La valutazione come paradigma della scuola inclusiva**. In **Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo**. C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora (Eds.) Anicia, Roma.
- Ranieri, M. (2022). **Competenze digitali per insegnanti. Modelli e proposte operative**. Roma: Carocci.
- Tomlinson, C. A. (2001). **How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms**. ASCD.
- Trincherò, R. (2014) **Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze**. Erickson.
- UNESCO. (2005). **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1994). **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca, Spain
- Ulivieri, S. (2018). **Per una nuova formazione degli insegnanti secondari**. In **Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria**. Margiotta, U. (Ed.) *Teacher education agenda*. Erickson.
- Vayola, P. (2016). **I rischi e le opportunità del digitale a scuola. Spunti di riflessione per progettare la formazione dei docenti**. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* ISSN 1825-7321 - DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18196> Numero 2, Volume 16, anno 2016, pp. 180-193.

La formazione del docente inclusivo. Uno studio di caso “Classico” nella provincia Etnea

Inclusive Teacher Training. A “Classic” Case Study in the Etna Province

di **Carola Siciliano**¹⁹

Università degli Studi di Catania

Abstract

In questo contributo l'Autrice, partendo dalle indicazioni sviluppate dal documento internazionale dell'European Agency for Development in Special Needs Education in relazione al “Profilo del docente inclusivo” analizza alcune risultanze emerse da uno studio di caso rivolto ad un campione di 98 docenti curricolari e di sostegno, seppur certamente non esaustivo, presso il Liceo Classico “Mario Rapisardi” di Paternò (CT), con l'obiettivo di investigare lo sviluppo delle competenze professionali del docente inclusivo per una scuola che sia realmente di *tutti* e per *ciascuno*.

Abstract

In this contribution the Author, starting from the indications developed by the international document of the European Agency for Development in Special Needs Education in relation to the “Profile of the inclusive teacher”, analyses some results that emerged from a case study (sample of 98 curricular and support teachers), although certainly not exhaustive, at the I.I.S. “Mario Rapisardi” of Paternò (CT), with the aim of investigating the development of the professional skills of the inclusive teacher for a school that is truly of all and for each.

Parole chiave: docente inclusivo, formazione in servizio, competenze, studio di caso, licei

Keywords: inclusive teacher, training on-service, personal motivation, survey, high school

Introduzione

Nella società contemporanea, l'intricato panorama sociale impone una riflessione pedagogica - da tradursi poi in un agire didattico - che tenga conto soprattutto dell'aspetto formativo e professionale. Sono ormai diversi anni che la formazione degli insegnanti, vista come chiave di sviluppo sociale, è oggetto di riflessione ed interesse di tutti i Paesi occidentali. L'obiettivo è di promuovere un'evoluzione professionale migliorativa e permanente, in dialettica relazione sia con l'attuale società complessa, sia con la pluralità di nuovi bisogni formativi differenti ed eterogenei che necessitano di risposte educativo-didattiche funzionali ed efficaci a cui il corpo docente bisogna che si adegui. Come recita il Piano Nazionale per la Formazione dei docenti per il triennio 2016/193: “*La formazione del personale scolastico durante tutto l'arco della vita professionale è un fattore decisivo per il miglioramento e per l'innovazione del sistema educativo italiano*”.

L'enfaticizzazione delle competenze/capacitazioni professionali dei docenti, e la ricerca di strategie per un loro continuo rafforzamento e sviluppo, costituiscono la chiave di volta per il progresso della scuola inclusiva e il ruolo della formazione dei docenti deve mirare sia allo sviluppo di competenze specifiche abilitanti e sia all'applicazione pratica di queste competenze in chiave inclusiva per puntare alla progettazione di attività didattiche innovative ed inclusive, per favorire i processi di inclusione e di apprendimento in un contesto relazionale significativo (Gulisano 2023, p. 275). Le domande che costituiscono il motore dell'indagine condotta vertono a) nella comprensione del grado

19) Dottoranda di Ricerca in Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania.

di consapevolezza dei docenti riguardo le caratteristiche e il profilo del docente inclusivo, un profilo che gli stessi docenti dovrebbero già aver interiorizzato e dovrebbero aver messo in atto quotidianamente; b) nella comprensione di quali aspetti della professione siano percepiti come barriere o facilitatori in merito al mestiere del docente in relazione a tempi e spazi della professione. Già nel 2002 Avramidis e Norwich (2002, pp. 129-147) coinvolgendo più di 10.000 insegnanti in scuole di tutto il mondo, rilevavano che nonostante la maggior parte del campione (il 65%) dichiarasse di sentirsi pienamente in adesione al principio dell'inclusione, soltanto il 30% riteneva di possedere adeguata formazione in merito e di sentirsi concretamente preparato a gestire l'inclusione a scuola. Anche studi successivi hanno confermato che lo sviluppo di una cultura inclusiva non dipende soltanto dalla diffusione e condivisione di principi e valori, ma passa dall'acquisizione di solide competenze metodologiche e didattiche capaci di rendere gli insegnanti agenti strategici e leve per il cambiamento (Giraldo 2017, pp. 6-9).

La preparazione reale e/o percepita può influenzare fortemente gli atteggiamenti dei docenti che sono un fattore fondamentale per la creazione di culture realmente inclusive (Zanazzi, 2018). Sulla scia di quanto appena premesso, lo studio di caso nel presente lavoro di ricerca, senza pretese di esaustività, ha l'obiettivo di avviare uno spunto di riflessione, da un lato, sui valori che si ritengono interiorizzati dal corpo docente e, dall'altro, sulle le eventuali criticità e aree da rafforzare.

2. Modalità della ricerca, determinazione del campione e decodifiche

I dati qui presentati si riferiscono ad una prima e parziale fase esplorativa con campione non probabilistico, in questo caso i docenti curricolari e di sostegno, a tempo indeterminato e non, dell'I.I.S. "Mario Rapisardi" di Paternò (Ct). Punto di partenza è stato il documento internazionale dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* in relazione al "Profilo del docente inclusivo", in particolar modo i quattro valori dell'insegnamento e dell'apprendimento identificati come essenziali.



Figura 1 - "Valori essenziali dell'insegnamento e dell'apprendimento" tratto da: Profilo dei docenti inclusivi, Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012 (www.europeanagency.org)

L'istituto scolastico scelto si articola in più sedi e più indirizzi e pertanto offre un indubbio vantaggio: il campione dell'indagine presenta discreta eterogeneità per età e formazione. Per la raccolta dati si

è scelto di condurre una survey somministrando ai soggetti un *questionario autocompilato anonimo* (Trincherò 2002, pp. 196-198) che mira ad una rilevazione di dati di tipo quali-quantitativo, con item a risposta chiusa a cui, in alcuni casi, in seconda battuta si collega un secondo item a risposta aperta per una definizione concettuale per l'obiettivo di ricerca (identità con il profilo del docente inclusivo, contributo formativo promosso dalla scuola, etc.). Ci si è serviti del supporto elettronico *Google Drive* (sezione moduli) per l'elaborazione del questionario, poi diffuso per la somministrazione tramite mailing list dei docenti di tutte le sedi con la collaborazione del referente dell'Istituto con funzione di animatore digitale. Per i docenti oggetto dell'indagine si è scelto di inquadrare prima il profilo dei singoli partecipanti che si intende coinvolgere per poi spostarsi sullo specifico argomento di interesse. Le prime domande riguardano *variabili cardinali* (ad es. fascia di età) e *variabili categoriali* (ad es. tipologia di contratto) dei singoli componenti del campione. L'istituto oggetto del presente lavoro comprende il Liceo Classico (sede centrale di Paternò), il Liceo Artistico (sede centrale di Paternò), l'Istituto Tecnico-Tecnologico (sede distaccata di Licodia Eubea) ed il Liceo delle Scienze Umane (sede distaccata di Biancavilla).

Il campione di 98 docenti in totale è così distribuito tra le diverse sedi (i dati sono stati forniti dalla segreteria stessa dell'istituto):

- Paternò (Liceo Classico e Liceo Artistico): 52 docenti;
- Biancavilla (Liceo delle Scienze Umane): 10 docenti;
- Licodia Eubea (Istituto Tecnico-Tecnologico): 36 docenti.

Inoltre, dei 98 docenti totali, 76 sono docenti curricolari e 22 docenti di sostegno. Il totale delle risposte - 20 su 98 - ci porta ad una popolazione attiva poco inferiore al 20%. La percentuale di risposta ci mette di fronte ad un caso tra quelli che Trincherò definisce *fenomeni di non risposta* (Trincherò 2002, p. 186), un fenomeno che genera distorsioni significative nel campione risultante e di cui si dovrà tener conto all'atto dell'interpretazione dei risultati (*Ibidem*). Inizialmente, si era prevista la possibilità di organizzare focus group composti da 8-10 docenti dai differenti plessi, ma le difficoltà incontrate sono state diverse. Sebbene il Dirigente manifestasse interesse a partecipare alla ricerca, ha mostrato particolare fermezza nel voler supervisionare personalmente i quesiti e suggerendo anche, di tanto in tanto, qualche modifica che non ha comunque alterato l'intento della domanda originaria. Si è dovuto tener conto di come i docenti non fossero spesso disposti ad impegnare il loro tempo al di fuori delle ore curricolari e di come i tempi di attesa della risposta circa la loro disponibilità fossero lunghi ed incerti, soprattutto perché non era possibile svolgere l'incontro se non durante le ore cosiddette "buche" o quelle in cui i docenti sono "a disposizione".

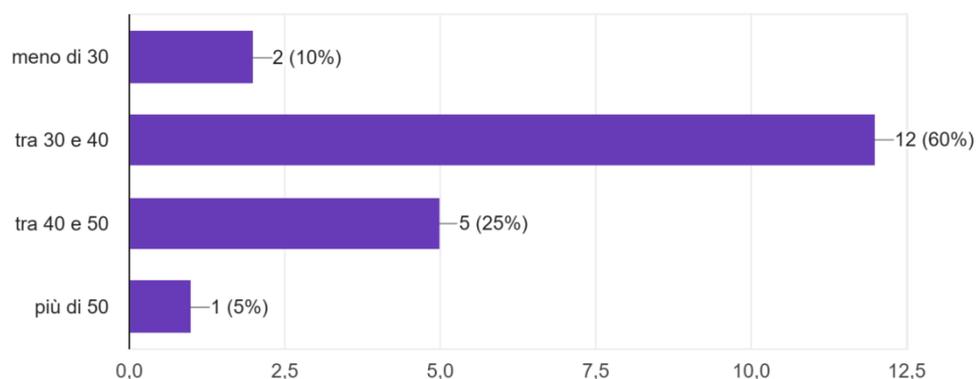
Per tali motivi si è infine deciso di procedere nella maniera sopra esposta, con l'obiettivo di integrare la ricerca in fase successiva con *focus group*, in questo istituto e nei successivi, tenendo meglio conto delle implicazioni alla tempistica. Il campione a cui è stato somministrato il test è composto dai 98 docenti dell'intero istituto, sede centrale e sedi periferiche. Le risposte ricevute corrispondono, come già anticipato, a poco meno del 20% del totale, il che merita un cenno come premessa del resto dell'analisi. La piccola parte che si è mostrata ricettiva rientra per lo più in una fascia di età compresa tra 30 e 40 anni (50%) e solo 1 al di sopra dei 50.

Tale dato che apre più possibilità di interpretazione: la fascia più giovane è più avvezzata agli strumenti digitali? Mostra maggiore interesse rispetto all'argomento e /o maggiore ricettività rispetto alla ricerca? Si è infine pensato di considerare anche il tipo di incarico (docente di sostegno o curricolare) e l'indirizzo scolastico di riferimento (tra i quattro offerti dall'istituto) al fine di saggiare, in via del tutto preliminare, un'eventuale maggiore o minore sensibilità di ricezione del messaggio e/o di disponibilità alla collaborazione. Anche in merito a questo aspetto si progetta di ampliare l'indagine successivamente e corredarla da *focus-group* (che coinvolgeranno verosimilmente sia studenti che

docenti, insieme e non) e da eventuali interviste individuali dirette per restituire un ritratto quanto più completo possibile e quanto più aperto ad analisi successive.

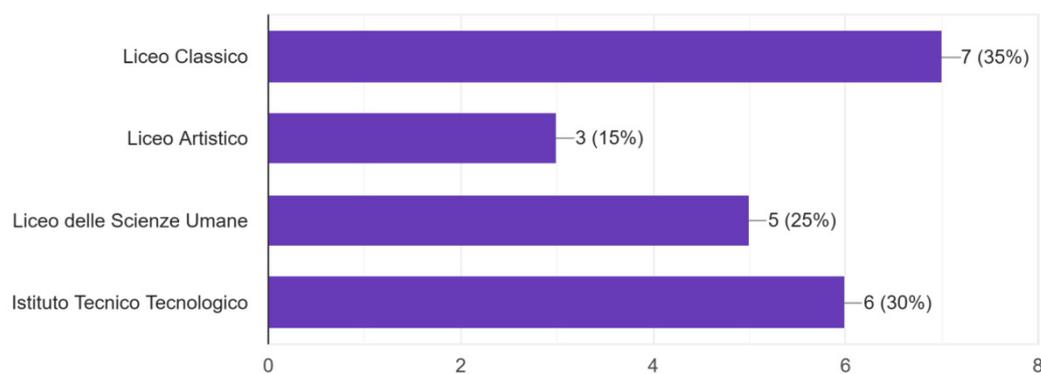
Età docente

20 risposte



Indirizzo scolastico

20 risposte



Grafici 1 e 2 - Profilo del campione

Tipo di incarico

20 risposte

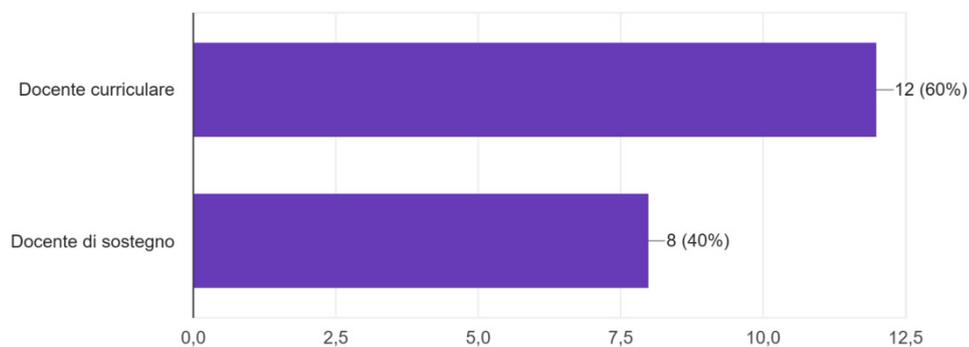


Grafico 3 - Profilo disciplinare del campione 3. Analisi e riflessioni in divenire

3. Analisi e riflessioni in divenire

Ricca è la produzione scientifica, di carattere nazionale ed internazionale, che ha cercato di tracciare un profilo del docente inclusivo di volta in volta sempre più completo ed esaustivo. In questa sede si è scelto di selezionare due riferimenti teorici di questo panorama come spunto di riflessione per i docenti coinvolti; ci riferiamo nello specifico ai dieci domini di competenze del modello proposto da Perrenoud (2002) ed ai quattro valori essenziali dell'insegnamento e dell'apprendimento del profilo proposto dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*. Il 60% dei docenti che ha investito il proprio tempo nel rispondere al questionario è costituito da insegnanti di sostegno: sembrerebbe confermarsi lo sconcertante trend che vede la questione 'inclusività' come una esclusiva o comunque come un campo di azione privilegiata del docente specializzato su sostegno. L'inclusione pertiene all'intera organizzazione scolastica, che deve averne piena responsabilità, poiché rientra nel dovere di ogni insegnante - curriculare o di sostegno che sia - dotarsi delle competenze necessarie per la promozione di contesti che facilitino il successo formativo di tutti gli studenti e la loro piena partecipazione alla vita della classe e dell'intero istituto (Cottini 2014; Cottini 2017, p.123). Le ricerche sul tema della formazione degli insegnanti per l'istruzione inclusiva suggeriscono che gli approcci inclusivi all'insegnamento dovrebbero essere un elemento fondamentale della preparazione generale degli insegnanti piuttosto che un argomento specialistico (Rouse, Florian 2012). La collaborazione costituisce elemento imprescindibile per dare vita ad un approccio didattico innovativo e per espletare al meglio la pratica del *Co-teaching*, che prevede non solo la condivisione di spazi e contenuti ma soprattutto di punti di vista, di competenze e di condivisione di responsabilità. Ciascuna delle parti coinvolte deve essere e mostrarsi consapevole dei punti di vista che manifesta, delle scelte intraprese e delle azioni compiute: tutti i passi fatti verso il traguardo devono essere visti come dei contributi portati da entrambe le parti (Ianes, Cramerotti 2015, pp. 40-43). Prima di tutto è necessario dunque abbandonare l'idea che esista una gerarchia di ruoli tra insegnante curriculare ed insegnante di sostegno. L'analisi di una parte dei dati emersi ha reso possibile notare la ricorrenza di un *cluster* semantico riguardo il valore che i docenti assegnano alla collaborazione con i colleghi della stessa istituzione scolastica, un confronto pedagogico-didattico basato sulla condivisione delle diverse esperienze formative e professionali al fine di consolidare la coesione all'interno del gruppo. Dunque, se uniamo le risultanze del precedente quesito e di quello inserito a seguire - corredato da un ampliamento con doppia domanda aperta - e teniamo per fermo che il maggior numero di risposte al questionario proviene proprio da docenti di sostegno, l'urgenza di maggior confronto e scambio all'interno del consiglio di classe resta ben presente anche nel dettaglio delle risposte al quesito aperto e ne consegue che siano i docenti di sostegno i membri del CDC che risentono maggiormente della necessità di un confronto più sistematico e meno casuale.

Si riconosce nel profilo del docente inclusivo?

20 risposte

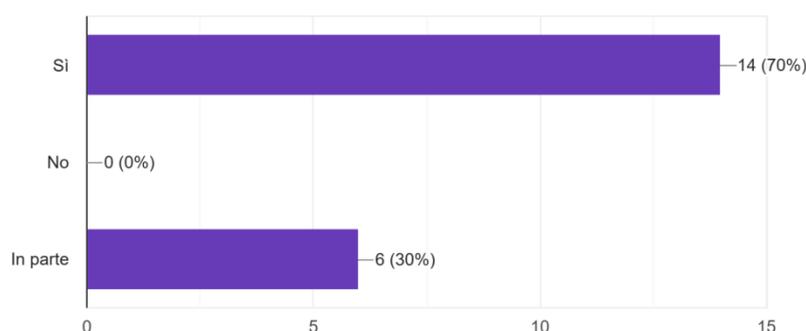


Grafico 4 - Item: "Si riconosce nel profilo del docente inclusivo?"

Item: “Si motivi la risposta precedente (Sì, perché...No, perché...)”

- “[...]Il lavoro condiviso e di squadra è sempre una modalità che aiuta a sviluppare ed avere una visione globale necessaria per costruire e progettare un percorso ad hoc per ogni alunno...”
- “[...]fondamentale saper collaborare con i colleghi del CDC...”
- “[...]Lavorare in un team è fondamentale perché consente di condividere idee, esperienze e risorse, migliorando l’efficacia dell’insegnamento e garantendo un supporto completo agli studenti. La collaborazione tra docenti arricchisce le pratiche educative e promuove un ambiente scolastico più coeso e solidale.”
- “[...]il team dei colleghi deve essere in armonia...”

Siamo ancora in una dimensione in cui la collaborazione e cooperazione tra docente curriculare e docente di sostegno in tema di inclusione viene percepita poco naturale e “interna”; qualcosa da perseguire, costruire e consolidare ancora. Una possibile motivazione potrebbe essere ricercata nella, ancora fin troppo, radicata e fallace visione della diversità e distinzione di ruolo tra docenti di sostegno e docenti curricolari. La chiave per attuare un approccio nuovo alla didattica e che sappia far emergere la vera essenza di essa deve prevedere il superamento dell’autoreferenzialità e deve anzi stimolare continuamente e progressivamente l’analisi delle proprie convinzioni professionali e personali, così da rendere viva ed operante quella che viene infatti definita *comunità professionale educante*, attraverso cui si possono elaborare soluzioni alternative, frutto delle competenze messe in campo dai diversi attori del gruppo, dischiudendo prospettive non considerate in precedenza (De Luchi 2016, pp. 21-29). L’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, già nel 2005, sottolineava come la preparazione di docenti di qualità, che sappiano rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche e educative dell’intera classe, si traduce nell’iniziativa politica con maggiore impatto per la didattica inclusiva, che «altro non è che una didattica per tutti, imparziale, equa e responsabile, che riguarda tutti i docenti e non soltanto i docenti di sostegno, ed è rivolta a tutti gli alunni e non soltanto agli allievi diversamente abili» (Strano et al. 2017, p. 29). Sottolineare l’importanza di una continua e costante formazione per i docenti non vuole e non deve essere letta come una mortificazione della competenza professionale dei docenti e/o concludersi in una “caccia al nuovo titolo”, ma come un’acquisizione non di un nuovo sapere ma di un diverso sapere, di una nuova prospettiva del sapere, un diverso approccio al sapere che porta il docente ad un piano diverso della sua stessa identità professionale: un docente ricercatore (Gulisano 2019, p. 75). Si è dunque chiesto ai docenti coinvolti se si ritengono in possesso delle competenze metodologico-didattiche richieste da una didattica di tipo inclusivo portando come esempio il modello delineato da Perrenoud e le sue 10 competenze.

Si ritiene di possedere le competenze metodologico-didattiche richieste?

20 risposte

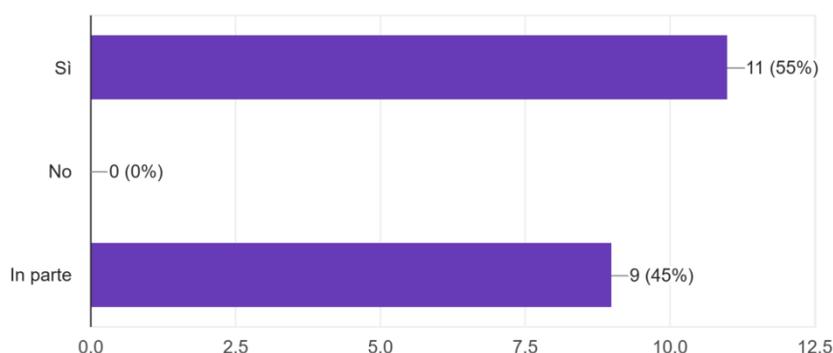


Grafico 5 - Item: “Si ritiene di possedere le competenze metodologico-didattiche richieste?”

La maggior parte dei soggetti coinvolti si ritiene in possesso delle competenze metodologico-didattiche (11 su 20), in 9 rispondono “in parte” e nessuno si dichiara sprovvisto della conoscenza richiesta in materia. La buona considerazione della propria professionalità, espressa dal corpo docente, sembra essere però il risultato di un lavoro autonomo sulla propria identità professionale. Infatti, l’*Item* successivo: “Si ritiene che l’istituzione scolastica abbia offerto sufficiente formazione e/o aggiornamento riguardo la professione del docente? (Sì, perché...No, perché...)” verifica - con esito poco incoraggiante - quanto il gruppo degli insegnanti si senta supportato nel proprio percorso formativo in servizio dall’istituzione che dovrebbe essere il primo erogatore di formazione previsto dall’assetto normativo ed organizzativo, cioè l’istituto scolastico di appartenenza. Il *cluster tematico* più ricorrente che si delinea dalle parole chiave evidenziate in buona parte delle risposte dei docenti riguarda proprio la percezione di una offerta formativa per i docenti scarsa e poco centrata:

- [...]una formazione avulsa da un reale fabbisogno...
- Ho valutato diverse proposte di formazione, ma ad oggi non ho visto delle attività che veramente mi interessano: molte sono orientate alla formazione digitale. Ma dove sono le formazioni che riguardano tecniche di relazione, di sviluppare l’empatia tra gli alunni, dove sono le competenze umane. Sembra che dobbiamo formare macchine invece che persone.
- [...]notizia solo di pochi e ripetitivi corsi nell’istituzione...
- [...]molto spesso bisogna aggiornarsi per conto proprio...
- [...]non è stata fornita adeguato aggiornamento professionale...
- [...]il docente si trova ad affrontare tante situazioni del contesto scuola da solo[...]a trovare soluzioni che una formazione o un aggiornamento invece potrebbero fornire...

Nella maggior parte dei sistemi educativi europei, le scuole hanno l’obbligo di definire un piano per lo sviluppo professionale continuo (di solito annualmente) e nonostante la formazione in servizio dei docenti di ruolo sia obbligatoria, permanente e strutturale (comma 124 della Legge 107 del 2015) dai dati emerge anche come una tale attività di pianificazione non rientri tra le attività più frequenti dei capi di istituto, i quali hanno dichiarato di essere per lo più occupati in attività di tipo amministrativo-gestionale, piuttosto che in attività partecipative volte allo sviluppo e alla promozione di una comunità professionale apprendente (Talis <https://www.oecd.org/en>). Quello dell’insegnante, infatti, è un lavoro ad ampio spettro, caratterizzato da dimensioni definite da saperi (le competenze culturali e didattiche), valori (le responsabilità educative) e da una riflessività sul proprio operato (la consapevolezza professionale) che non può mai mancare e nessun itinerario formativo può fornire tutte le conoscenze e competenze necessarie per lo sviluppo professionale continuo e progressivo, pertanto, la formazione dei docenti deve essere vista come un processo che occupa e qualifica l’intera carriera di ogni insegnante. Nello stralcio seguente si evidenzia quanto l’identità personale e professionale debbano essere considerate in concertazione: *[...]a spese del docente e del suo tempo senza alcun riconoscimento spesso per il lavoro fatto. La mancanza di gratificazione è un imprescindibile deterrente da considerare[...]*. Il riconoscimento delle risorse personali dei singoli individui, fondamentali per la costruzione di un progetto di vita personale, sono altrettanto importanti per le prospettive professionali, in quanto promuovono l’*empowerment* della persona e la costruzione di una ipotesi professionale, che realizza una fondamentale sinergia tra sapere personale e sapere professionale (Gulisano 2013, pp. 38-40). Lo svilimento professionale del docente causa spesso bassa autostima nelle proprie capacità e ciò inevitabilmente si ripercuote a livello umano sulla persona; come un circolo vizioso, tanto meno è motivata la persona tanto meno stimolo di azione troverà il lavoratore: “anche nelle condizioni peggiori di alienazione e di estraniamento, l’uomo è tale se afferma e se ritrova comunque se stesso in ciò che fa” (Gulisano 2013, p. 40). Nel Rapporto Teachers Matter, l’OECD (2015) dichiara che, tra i vari problemi evidenziati, spicca proprio quello della motivazione professionale.

La maggioranza dei docenti percepisce, infatti, una crescente perdita di considerazione sociale nei

confronti della propria professione, lamentando il livello basso dei salari e l'inadeguata formazione ricevuta rispetto ai nuovi bisogni degli studenti; inoltre, i docenti avvertono la pesantezza dei sovraccarichi di lavoro, che svolgono in ambienti ritenuti poveri di soddisfazione professionale, e lo stress che ne ricavano (Bianchi 2015, pp. 312-313). Come afferma Mulè, infatti, la costruzione di una scuola inclusiva che abbia come strumento di sviluppo una didattica universale esiste nei contesti di classe se il docente è motivato: “[...] in questo senso, il docente affina il suo ruolo culturale, educativo, sociale se alla base è spinto dalla motivazione e possiede una visione della sua identità intesa sul piano etico come responsabilità generazioni future [...]” (Mulè 2016, pp. 104-106).

4. Conclusioni

I dati raccolti e presentati in questo articolo mostrano che, all'interno del gruppo di docenti intervistati, il modello inclusivo italiano sembra condiviso a livello di valori e convinzioni “dichiarate” ma dietro questa adesione, tuttavia, si nascondono ancora convinzioni, comportamenti e atteggiamenti, più o meno consapevoli, che possono essere di ostacolo ad una reale inclusione. Le interviste hanno portato alla luce come formazione, aggiornamento professionale e motivazione personale siano considerati molto importanti dai docenti partecipanti a questa ricerca, ma si percepisce un forte bisogno di riflessione sulle pratiche. Sappiamo che l'esperienza si trasforma in reale apprendimento solo se è affiancata alla riflessione in azione, sull'azione e per l'azione, e che l'allenamento alla pratica riflessiva non è scontato nemmeno negli adulti (Schön 1983). La pratica riflessiva richiede supporto e guida, ed è quindi importante che si creino momenti e situazioni in cui vengono stimolati il confronto, la valutazione tra pari e l'autovalutazione. Le richieste poste oggi alla professionalità docente sono complesse e numerose e quindi se da un lato la razionalità riflessiva e autocritica si configura come indispensabile (Schön 2006) dall'altro la voglia di mettersi sotto esame col fine di migliorare la propria resa lavorativa e, in parte quindi, se stessi, non può pensarsi slegata ed indipendente da una percezione di soddisfazione e conseguente gratificazione per lo sforzo prodotto. Da qui scaturisce il connubio non trascurabile motivazione-formazione e viceversa. La motivazione costituisce il sentimento che muove il singolo a compiere determinate scelte, ad agire, ad investire impegno, a perseverare, a dedicarsi ad un determinato compito (Dornyei, Ushioda 2011, pp. 167-168). Dunque, l'attenzione che si richiede rispetto alla formazione dell'insegnante, sia iniziale che in servizio, deve avere come fine quello di elevare e stimolare la professionalità del docente: essa non è da concepire come uno dei doveri da espletare nell'arco della propria carriera, ma come un diritto imprescindibile di crescita, non solo professionale ma anche personale (Gulisano 2023, p. 275). Dall'analisi, sebbene dagli esiti parziali poiché esito di uno studio di caso su un campione non rappresentativo e limitato, si evince, la necessità di riconsiderare la professionalità docente alla luce dei diversi cambiamenti didattici, formativi e sociali del nostro tempo e ci suggerisce di mettere a punto future ricerche per indagare in modo specifico il connubio formazione-motivazione in ambito educativo e didattico per una sinergia tra sapere personale e sapere professionale, da vedere come il punto cardine per un ripensamento generale della scuola in ottica inclusiva.

Bibliografia

- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). **Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature**, in «European Journal of Special Needs Education», 17, 2, pp. 129-147.
- Bianchi, M. (2015). **Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti, per migliorare la qualità del sistema di istruzione**, in «Formazione & insegnamento», 13, 2, pp. 311-317.
- Cottini, L. (2014). **Insegnante di sostegno. Le scuole dell'inclusione ne hanno bisogno?**, in «orizzontescuola.it».
- Cottini, L. (2017). **Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi**. in «L'integrazione Scolastica e Sociale», 16, 4, pp. 370-382.

- De Luchi, M. (2016). **Il docente ricercatore**, in «*Bollettino Itals*», 14, 66, pp. 21-29.
- Dewey, J. (1910). **How We Think**. Boston: D.C. Heath and Company. (Trad. it Dewey, J. (1961). **Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione**. La Nuova Italia: Firenze)
- Dornyei, Z., Ushioda, E. (2011). **Teaching and Researching Motivation**. Harlow: Pearson.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). **Profile of inclusive teacher**, in «*europaean-agency.org*», consultato il 20/10/2024.
- European Commission: **European Education and Culture Executive Agency**. (2023) Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Publications Office of the European Union, 2023, pp. 77-85.
- Giraldo, M. (2017). **Introduzione. Integrazione e/o inclusione. Mode linguistiche o differenti strategie pedagogiche, didattiche e ordinamentali?**, in «*Formazione Lavoro Persona*», VII, 20, pp. 6-9
- Gulisano, D. (2013). **La formazione professionale e l'apprendistato nella ricerca educativa**. Catania-Ragusa: Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo ar.l. Onlus.
- Gulisano, D. (2019). **Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa**. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gulisano, D. (2023). **Quale profilo per il docente inclusivo? Alcune risultanze di un'indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania**, in «*Il Annali online della Didattica e della Formazione Docente*», 15, 25, p. 274-290.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (Eds). (2015). **Compresenza didattica inclusiva: indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching**. Trento: Erickson.
- Mulè, P. (2016). **Il docente curricolare promotore dell'integrazione e dell'inclusione sociale**, in Mulè P. (Eds). **Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale**. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 97-117.
- Mulè P., Gulisano D. (2024). **L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi**. Studium: Roma.
- OCSE - TALIS (2018). **Indagine sull'insegnamento e l'apprendimento - Scuola, indagine sull'insegnamento e l'apprendimento**. OCSE TALIS 2018, in «*miur.gov.it*», consultato il 18/10/2024.
- OECD (2005). **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy**. OECD Publishing: Parigi.
- Perrenoud, P. (2002). **Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio**. Roma: Anicia.
- MIUR., (2019). **Piano per la formazione dei docenti, La buona scuola**. Roma.
- Rouse, M., Florian, L. (2012). **Inclusive Practice Project: Final Report**. University of Aberdeen.
- Schön, D. (1983). **Reflective Practitioner: how professionals think in action**. Basic Books: New York. (Trad. it. Schön, D. (1993) **Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale**. Dedalo: Bari.)
- Schön, D. (2006). **Formare il professionista riflessivo**. Franco Angeli: Milano.
- Strano, M., Capobianco, R., Cesarano, V.P. (2017). **La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti. Dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti**, in «*Formazione Lavoro Persona*», VII, 20, pp. 25-34.
- Teacher Education for Inclusion | **European Agency for Special Needs and Inclusive Education**. (2009-2012). «*europaean-agency.org*».
- Trincherò, R. (2002). **Manuale di ricerca educativa**. Franco Angeli: Milano.
- Trincherò, R. (2004). **I metodi della ricerca educativa**. Editori Laterza: Bari-Roma.
- Zanazzi, S. (2018). **Docenti inclusivi tra teoria e pratica**, in «*Giornale Italiano della Ricerca Educativa*», XI, 21, pp. 262-274.

L'inclusione scolastica degli studenti rifugiati ucraini: normative, sfide e strategie didattiche

School inclusion of ukrainian refugee students: regulations, challenges and educational strategies

di Antonella Tigani²⁰

Abstract

L'inserimento nel sistema scolastico degli studenti ucraini arrivati in Europa a seguito del recente conflitto richiede un approccio didattico inclusivo supportato, in Italia, dalla normativa relativa all'inserimento degli studenti stranieri, in particolare quelli provenienti da contesti di emergenza. Gli studenti NAI (Nuovi Arrivati in Italia), presenti nel Paese da meno di due anni e con scarsa conoscenza della lingua, necessitano di un supporto che abbracci sei dimensioni chiave: normativa, linguistica, metodologico-didattica, emotivo-relazionale, interculturale e organizzativa. Il quadro normativo italiano, in particolare con il Decreto Legislativo 286/1998 e le Linee Guida del 2006 e aggiornamenti successivi, garantisce il diritto all'istruzione per tutti, indipendentemente dalla provenienza o dallo status legale. L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e l'adozione di strategie didattiche inclusive, come il cooperative learning e il peer tutoring, sono fondamentali per facilitare l'inserimento e l'inclusione scolastica.

Abstract

The inclusion into the school system of Ukrainian students who arrived in Europe following the recent conflict requires an inclusive educational approach supported, in Italy, by the legislation on the integration of foreign students, in particular those from emergency contexts. NAI (New Arrivals in Italy), students who have been in the country for less than two years and with little knowledge of the language, need support that embraces six key dimensions: normative, linguistic, methodological-didactic, emotional-relational, intercultural and organizational. The Italian regulatory framework, in particular with Legislative Decree 286/1998 and the 2006 Guidelines and subsequent updates, guarantees the right to education for all, regardless of their origin or legal status. Teaching Italian as a second language and adopting inclusive educational strategies, such as cooperative learning and peer tutoring, are essential to facilitate the inclusion of students.

Parole chiave: Docente inclusivo; studenti NAI; inclusive teacher; inclusion; NAI students

Keywords: Inclusive teacher; NAI students; inclusive teacher; inclusion; NAI students

L'evoluzione del sistema scolastico: tappe e teorie pedagogiche a sostegno del principio di inclusione.

Il percorso verso la visione del sistema scolastico in chiave inclusiva ha subito, durante il secolo scorso, profonde evoluzioni. Negli ultimi decenni, parallelamente alle direttive fornite dai sistemi internazionali ed europei e grazie agli studi scientifici e alle ricerche nell'ambito della pedagogia speciale si è assistito, in ambito educativo e pedagogico, al passaggio dal concetto di integrazione, in riferimento soprattutto agli studenti con disabilità, a quello di *inclusione*, di un ben più ampio respiro, applicabile anche agli studenti con differenti background culturali o sociali. Infatti, "se le strategie per l'integrazione mirano ad interventi rivolti ad una minoranza di alunni della classe, individuati quali portatori di bisogni educative speciali, l'inclusione è rivolta a tutti, al di là di qualificazioni che tendono ad

20) Docente di scuola secondaria di secondo grado

evidenziare le difficoltà” (Ciambrone, 2022). L'intento è quello di promuovere le diverse abilità individuando, allo stesso tempo, eventuali ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e adoperandosi per la loro rimozione. L'inclusione è divenuta, dunque, negli ultimi anni, il principale obiettivo in ambito didattico. Le fondamenta dell'organizzazione del sistema scolastico e, dunque, della configurazione della professionalità docente in chiave inclusiva possono essere rintracciate nella Dichiarazione di Salamanca del 1994. Si tratta di un vero e proprio *Manifesto dell'Inclusione*, documento chiave che è il risultato dei lavori svolti da parte dei “rappresentanti di novantadue governi e venticinque organizzazioni internazionali, seduti intorno al tavolo della Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali” (Sturino, 2023).

La Dichiarazione afferma alcuni principi fondamentali: ogni bambino ha il diritto fondamentale all'istruzione e deve avere la possibilità di raggiungere e mantenere un livello accettabile di apprendimento; ogni bambino ha caratteristiche, interessi, capacità e bisogni di apprendimento unici; i sistemi educativi dovrebbero essere progettati e i programmi educativi attuati in modo da tener conto della grande diversità di queste caratteristiche e di questi bisogni; la scuola deve essere incentrata sul bambino e rispecchiare un orientamento inclusivo al fine di combattere gli atteggiamenti discriminatori e creare comunità accoglienti, idonee a raggiungere l'istruzione per tutti.

Il documento richiama altre due precedenti e fondamentali tappe nel cammino verso un'istruzione inclusiva. La prima è rappresentata dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948)* che, garantendo all'articolo 26 il diritto all'istruzione per tutti senza discriminazioni, costituisce un vero e proprio punto di partenza verso il futuro sviluppo del concetto di inclusione; l'istruzione elementare e fondamentale diviene obbligatoria e gratuita, e tutti hanno il diritto di accedervi senza spese. Il termine “elementare” più che essere inteso in riferimento al grado di istruzione, come avvenne nella gran parte dei Paesi negli anni '50, si riferiva ad “un'educazione che garantisce a tutti i bambini una buona base per affrontare la vita” (Malizia, Nanni, 2019).

La seconda è rappresentata dalla *Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per tutti*, documento dell'incontro fra i rappresentanti di 155 Paesi e 150 organizzazioni alla *Conferenza mondiale sull'Educazione per Tutti* (Jomtien, Thailandia, 1990). Durante la Conferenza i partecipanti hanno manifestato la loro volontà di operare al fine di garantire il diritto all'educazione per tutti entro il 2000. In quanto garantito a tutti, l'accesso all'educazione è destinato a bambini, adolescenti e adulti, con l'obiettivo di realizzare un apprendimento reale ed efficace. Tra le esigenze basilari di apprendimento sono annoverati anche “i contenuti educativi fondamentali (...) di cui la persona ha bisogno per sopravvivere, sviluppare tutte le sue facoltà, vivere e lavorare con dignità (...), migliorare la qualità della sua esistenza, (...) continuare ad apprendere” (Malizia, Nanni, 2019).

Il termine “inclusione” diviene parola chiave in ambito educativo grazie anche alla *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006)*, il cui obiettivo è quello di “promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità” (Convenzione ONU 2006, art.1 comma 1). Tale approccio è stato “prima ancora sancito dall'Organizzazione Mondiale della sanità che nel 2001 attraverso l'ICF, *International Classification of Functioning*, ovvero la classificazione dello stato di salute, ha realizzato il passaggio (...) ad un modello bio-psico-sociale che prende in considerazione anche i fattori contestuali, vale a dire quelli relativi all'ambiente fisico-sociale e ai fattori personali” (Di Primio, 2015).

A livello internazionale, un'ulteriore tappa nel cammino verso una scuola di tipo inclusivo è rappresentata dalla sottoscrizione, il 25 settembre 2015, dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (2015) da parte dei governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni Unite. L'obiettivo 4 dell'Agenda mira a garantire un'istruzione di qualità, inclusiva e permanente, promuovendo opportunità di apprendimento per tutti. La qualità dell'istruzione inclusiva diventa un pilastro della visione globale dell'educazione. Oltre ai contributi delle dichiarazioni internazionali, diverse teorie pedagogiche offrono un

supporto fondamentale per comprendere l'importanza di un approccio di tipo inclusivo all'interno del sistema scolastico. Nei primi decenni dello scorso secolo lo psicologo russo Lev Vygotskij, con la sua teoria dello sviluppo prossimale "individuava nell'azione dell'altro un fattore di rinforzo significativo all'apprendimento (Travaglini, 2015). L'apprendimento e lo sviluppo sono, dunque, processi sociali che avvengono all'interno di un contesto culturale; lo stesso gruppo classe costituisce un vero e proprio sistema all'interno del quale il percorso di apprendimento "tanto più è finalizzato alla promozione e alla valorizzazione delle differenze individuali, tanto più ha la possibilità di risultare ricco e significativo per tutti i protagonisti dell'azione formativa" (Travaglini, 2015). Si tratta di una teoria a supporto dell'inclusione, in quanto sottolinea l'importanza delle interazioni sociali e della valorizzazione delle differenze individuali nel processo educativo.

Un importante quadro teorico a sostegno dell'insostituibilità e del valore del singolo individuo è fornito dalla teoria del *capability approach* elaborata da Amartya Sen e Martha Nussbaum. Questo quadro teorico, che affonda le sue radici negli anni '80 del secolo scorso, afferma la necessità della costruzione di una società basata su equità e giustizia, in cui ciascun individuo è posto in relazione con la collettività. In particolare, secondo Sen "non ci può essere equità senza relazione, non ci possono essere entrambe senza un'educazione alla persona come individuo libero in quanto sociale" (Tona, 2017). L'educazione svolge un ruolo attivo e necessario allo sviluppo di ciascun individuo. Esistono infatti, secondo Nussbaum, delle capacità fondamentali, delle potenzialità il cui sviluppo deve necessariamente essere garantito sia al fine di non violare la dignità dell'individuo stesso in un'ottica di giustizia, sia con l'obiettivo di permettere che ciascuno "possa condurre una vita produttiva e creativa in base ai propri bisogni" (Tona, 2017).

Nei primi anni del 2000 Booth e Ainscow elaborarono, in una prima edizione inglese, l'*Index for Inclusion*. L'intento è quello di supportare le scuole fornendo uno strumento valido all'identificazione delle barriere all'inclusione e allo sviluppo di pratiche per promuovere un ambiente scolastico più accogliente e inclusivo. In questi termini l'inclusione diviene un processo continuo; una scuola diviene inclusiva nel momento in cui "è impegnata in un percorso che mira a realizzare azioni e misure (...) rimuovendo un numero sempre maggiore di barriere" (Ianes e Demo, 2022). D'altra parte, una visione educativa così intesa permette anche un ripensamento dell'educazione come "trasformativa per la società" (Ianes e Demo, 2022).

Un'ulteriore teorizzazione a favore della didattica inclusiva e della valorizzazione delle differenze può essere individuata nelle idee di Howard Gardner. Nel libro *Frames of Mind* del 1983 lo psicologo statunitense aveva introdotto la teoria delle intelligenze multiple, secondo cui ogni individuo "dispone di più tipi di intelligenza, alcuni più congeniali (...) altri meno utilizzati e quindi meno curati, anche a livello scolastico" (Sturino, 2023). Nel volume *Five Minds for the future del 2007*, egli propone cinque intelligenze o mentalità che "saranno utili per i cittadini del futuro che si troveranno a gestire la complessità dell'attuale mondo sovrabbondante di informazioni": disciplinare, sintetica, creativa, rispettosa ed etica. Tale teorizzazione potrebbe essere considerata come "il supporto ideale alla didattica inclusiva" (Sturino, 2023). Se ognuno di noi dispone di intelligenze "altre", diverse da quelle tradizionalmente riconosciute dal sistema educativo quali la verbale-linguistica o la logico-matematica, risulta di fondamentale importanza che la scuola permetta di "praticare l'uso di tutte le intelligenze e, quindi, di tutte le possibili strategie di soluzioni dei problemi" (Sturino, 2023).

Un caso particolare di inclusione è rappresentato anche dai cosiddetti *gifted students*. Gagné nel suo *Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento* rielaborato nel 2009, ha sostenuto la necessità di considerare il talento in una prospettiva pedagogica che valorizzi, ancora una volta, le differenze individuali, considerandole come opportunità di apprendimento per tutti. Distinguendo la plusdotazione come espressione spontanea di abilità superiori naturali, dal talento come padronanza di attività sviluppate sistematicamente, il ricercatore canadese sottolinea come il passaggio al talento sia determinato non solo dall'influenza di fattori interni, ma anche da quella di fattori esterni, di tipo

ambientale (Sorrentino, 2017). Ancora una volta è ribadita la necessità di un sistema educativo che accolga e valorizzi le specificità di ciascuno studente, al fine di garantire il successo formativo di tutti.

2. L'Unione Europea e il diritto all'inclusione scolastica: il profilo del docente inclusivo

Nel panorama europeo, la concezione di scuola inclusiva si è evoluta a partire da una serie di eventi chiave, politiche e documenti che hanno ribadito, nel corso del tempo, l'importanza dell'inclusione in ambito sociale.

Il primo intervento formale a livello comunitario in tal senso risale al *Trattato di Amsterdam* del 1997, che all'art. 13 ha introdotto un importante principio: "il Consiglio (...) può prendere i provvedimenti opportuni per combattere le discriminazioni fondate sul sesso, la razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali". Sancendo il principio di non discriminazione nel quadro giuridico europeo, non solo è fornito un importante contributo alla promozione dei principi di equità e inclusione, ma è anche legittimato l'intervento europeo a garanzia dell'applicazione di tali principi nei vari Stati membri.

Un'ulteriore evoluzione è avvenuta con il *Trattato di Lisbona del 2008*, che ha attribuito lo stesso valore giuridico ai diritti sanciti nella *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea*. Si tratta di un'ulteriore affermazione di valori condivisi da parte degli Stati membri, consolidando i principi di non discriminazione sulla base della disabilità (articolo 21.1) e di inserimento delle persone con disabilità (articolo 26). Il documento costituisce, dunque, una base solida per l'adozione di politiche educative inclusive, mirate a garantire ad ogni studente, indipendentemente dalle proprie caratteristiche personali, un accesso equo all'istruzione.

Anche il *Quadro di riferimento europeo delle competenze chiave* per l'apprendimento permanente del 2018, risultato della revisione del documento del 2006, presenta un chiaro rimando al principio di inclusione. Nell'affermare la necessità di promuovere, negli studenti, le competenze trasversali al fine di prepararli al futuro inserimento nel mondo del lavoro, vi è un ulteriore richiamo al rapporto fra sistema educativo ed inclusione. Esse sono definite, infatti, come quelle competenze "di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile".

Inoltre, al fine di promuovere un'educazione inclusiva in tutta Europa, nel 1996 nasce l'*Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 1996)*, con l'obiettivo di fornire orientamenti e supporto tecnico ai governi nell'ottica dello sviluppo di politiche e pratiche scolastiche inclusive. All'interno dei Principi Guida elaborati dall'Agenzia nel 2021 si manifesta l'intento di portare avanti una riflessione "in linea con una visione più ampia di inclusione". Significativa è, a tal proposito, la nuova prospettiva messa in luce all'interno della prefazione del documento, in cui si ribadisce l'utilizzo di un approccio basato sull'"intento di allontanamento da un'attenzione circoscritta ai bisogni educativi speciali degli studenti (...) verso l'ampliamento e il miglioramento della qualità del sostegno all'apprendimento che è generalmente a disposizione di tutti gli studenti". Nel marzo del 2021, infine, la commissione Europea ha adottato la *Strategia europea per la disabilità (2012-2030)*, che si basa sui risultati della precedente (2010-2020). Se la Strategia del 2010 evidenziava la necessità di garantire un'istruzione inclusiva, promuovendo la parità di accesso all'educazione per tutti gli studenti con disabilità, con il nuovo documento si intende spianare la strada verso un'Europa senza barriere. Obiettivo è garantire che le persone con disabilità "indipendentemente da sesso, razza o origine etnica, religione o convinzioni personali, età o orientamento sessuale possano godere dei loro diritti umani", oltre a "non essere più vittime di discriminazioni".

All'interno di un panorama che, sia a livello nazionale che internazionale, ha dato, negli ultimi decenni, così ampio risalto alle problematiche relative all'inclusione, anche la figura del docente ha subito una declinazione in chiave inclusiva. La stessa Agenzia Europea ha pubblicato, nel 2012, un *Profilo*

del docente inclusivo che si rivela utile, secondo Ianes, non solo a “definire un profilo di competenze e azioni inclusive che ci si può aspettare dai docenti curricolari”, ma anche ad “intervenire dalla prospettiva inclusiva nei processi di ridefinizione e correzione dei percorsi universitari di formazione dei futuri docenti” (Ianes, 2015).

L'autore mette in risalto come le varie competenze del docente inclusivo descritte dal documento sottendano quattro grandi dimensioni valoriali: la valorizzazione della diversità degli alunni come risorsa e punto di forza; il sostegno offerto a tutti gli alunni, nei confronti dei quali il docente deve nutrire alte aspettative; la collaborazione ed il lavoro in gruppo, essenziali per tutti gli insegnanti; la responsabilità ad un sviluppo professionale continuo, in un'ottica di *lifelong learning*.

Per quanto riguarda la prima area, vi rientrano le competenze relative al sostenere l'educazione inclusiva e riconoscere le differenze degli alunni per agire con esse. A tal proposito Ianes afferma come, per quanto riguarda l'educazione inclusiva, un atteggiamento fondamentale da parte del docente è quello che “assegna un valore altissimo alla normalità”, in quanto in essa “ci si sente accolti, ci si sente partecipare, si prova un senso di valore”. L'inclusione, inoltre, non riguarda nello specifico il lavoro da svolgere con gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, ma è rivolto al “100% degli studenti, che devono trovare un'offerta formativa adeguata alla loro individualità”. Relativamente al riconoscimento delle differenze, un'attenzione particolare, al giorno d'oggi, dovrà essere rivolta non solo agli aspetti relativi alla cultura, alla lingua, al contesto socioeconomico, ma anche al “profilarsi di situazioni familiari molto varie” (Ianes, 2015).

Rientrano, invece, nella seconda area la competenza relativa alla promozione dell'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli alunni e quella inerente all'utilizzo di approcci didattici eterogenei. A proposito della prima competenza Ianes mette in evidenza come l'apprendimento, seppur avvenga nella mente e nel cuore dell'alunno, sia un'attività sociale “frutto di interazioni con l'ambiente”; ed è proprio nell'ambiente che “le persone giocano il ruolo più rilevante”; inoltre per promuovere l'apprendimento è fondamentale la conoscenza da parte del docente, delle principali teorie dell'apprendimento, delle modalità di interazione insegnante-alunno, dei processi cognitivi, emotivi e neurali della mente che apprende. Relativamente all'utilizzo di approcci didattici eterogenei, il docente inclusivo dovrà impiegare la propria leadership al fine di costruire in classe un clima positivo che possa favorire l'instaurazione di “relazioni di aiuto spontaneo e empatia”, e dunque l'impiego di metodologie quali l'apprendimento in gruppi e il *tutoring*; per quanto riguarda i metodi didattici, il docente dovrà essere in grado di “adattare, facilitare, semplificare, sostituire, ampliare, complessificare i materiali su cui avviene l'apprendimento” (Ianes, 2015).

Per quanto riguarda la terza area, vi rientrano le competenze relative al saper lavorare sia con le famiglie, che con altri professionisti. È fondamentale, infatti, secondo il documento, che genitori e famiglie siano coinvolti nel sostenere il percorso di apprendimento dei loro figli: secondo Ianes si tratta di una conoscenza “strategica” anche per l'insegnante, in quanto permette di acquisire consapevolezza in merito al lavoro “psicologico e relazionale che stanno svolgendo (...) i genitori e i familiari di un alunno in difficoltà” (Ianes, 2015). La condivisione del lavoro con altri professionisti fa riferimento ad un approccio, da parte del docente, di tipo collaborativo con figure formali ed informali della comunità: secondo il documento, infatti, l'inclusione richiede la collaborazione da parte di tutti gli insegnanti, oltre che con altri professionisti, altre scuole, associazioni del territorio e realtà attive nella comunità. Infine, le competenze che rientrano nella quarta area sono quella relativa all'autoanalisi e alla riflessività professionale e la gestione della formazione iniziale e dello sviluppo professionale continuo. Affinché il lavoro del docente sia efficace, è fondamentale che egli rifletta sulla didattica “in un'azione sistematica e continua di programmazione, applicazione, valutazione, riflessione e correzione” (Ianes, 2015). Per quanto riguarda lo sviluppo professionale, la formazione iniziale dovrà essere seguita da un aggiornamento continuo, in quanto l'insegnamento stesso è, prima ancora, un'attività di apprendimento: chiedere suggerimenti e consigli a colleghi ed altri professionisti, così come riconosce-

re ed utilizzare strategie didattiche innovative permette al docente, al tempo stesso, di contribuire ai processi di sviluppo dell'intera comunità scolastica.

La figura del docente acquisisce un ruolo cruciale nell'odierno contesto multiculturale. Al fine di favorire l'inclusione di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background, diviene sempre più necessario, infatti, che il docente sia in grado di creare un ambiente di apprendimento accogliente che valorizzi le diversità culturali. In tal senso egli potrà, dunque, incentivare un dialogo interculturale, promuovere il rispetto, la convivenza pacifica e l'equità, affinché ciascun alunno riesca ad esprimere a pieno le proprie potenzialità contribuendo alla costruzione di una società più coesa e rispettosa delle differenze.

3. Una nuova sfida: l'impegno europeo a tutela del diritto all'istruzione degli studenti ucraini

Il 24 febbraio 2022 rappresenta una data importante nel panorama storico internazionale, in quanto segna l'inizio dell'invasione dell'Ucraina da parte dell'esercito russo. L'iniziativa bellica attuata dal presidente Vladimir Putin ha causato l'inasprimento di un conflitto tra le due nazioni iniziato nel 2014.

La gravità della situazione ha reso necessaria da parte dell'Unione Europea l'applicazione, per la prima volta nella storia, di una misura straordinaria a favore degli individui in fuga dal loro Paese d'origine e diretti verso i vari Stati europei. Tale procedura di *protezione temporanea* è stata attuata a partire dal 4 marzo 2022, a seguito della decisione di esecuzione (UE) 2022/382 che "accerta l'esistenza di un afflusso massiccio di sfollati dall'Ucraina ai sensi dell'articolo 5 della direttiva 2001/55/CE del Consiglio del 20 luglio 2001".

Fra le misure principali alle quali i beneficiari di protezione temporanea hanno accesso vi sono la garanzia di un titolo di soggiorno, il diritto di "esercitare qualsiasi attività di lavoro subordinato o autonomo, nonché di istruzione per adulti, inclusa la formazione professionale", il diritto ad un alloggio, all'assistenza socio-sanitaria, al ricongiungimento familiare e, per quanto riguarda i minori, il diritto di "accedere al sistema educativo, a parità di condizioni con i cittadini dello Stato membro interessato".

Al fine di sostenere il percorso educativo degli studenti provenienti dalle zone in guerra, Mariya Gabriel, Commissaria Europea per l'Innovazione, la ricerca, la cultura, l'istruzione e la gioventù, ha annunciato, nel marzo 2022, l'attuazione di importanti misure. L'intento è stato quello di garantire, in particolare, la "massima flessibilità possibile nell'attuazione di progetti nei confronti degli studenti ucraini", ma anche un "supporto personalizzato per studenti ucraini all'estero".

Fra le varie iniziative a livello europeo, si è ritenuto di fondamentale importanza fornire sostegno finanziario all'istruzione, alla formazione professionale, all'educazione e alla cura della prima infanzia attraverso varie iniziative quali i *Fondi di coesione dell'UE, Erasmus+ e il Corpo europeo di solidarietà*. Con l'istituzione di un Gruppo di solidarietà dell'Unione Europea in materia di istruzione per l'Ucraina l'U.E. intendeva individuare e sopperire alle specifiche esigenze dei bambini ucraini in ambito educativo sia nel loro Paese d'origine che all'interno degli Stati europei. A tal fine è stato promosso, in territorio ucraino, il ripristino delle strutture scolastiche con la creazione, al tempo stesso, di ambienti didattici digitali. Per quanto riguarda invece gli Stati membri ospitanti bambini in età scolare, sono stati attuati degli interventi finalizzati a garantire loro un adeguato accesso all'istruzione, "mettendo in comune le competenze disponibili" e "fornendo orientamenti attraverso gli strumenti e i meccanismi esistenti". Infine, un supporto alle pratiche didattiche quotidiane del docente è stato fornito su più fronti, quali la possibilità di accesso a materiale didattico in ucraino, l'implementazione di piattaforme quali lo *School Education Gateway* che ha reso possibile, al tempo stesso, la realizzazione di corsi online per gli insegnanti e la realizzazione di "scambi di insegnanti nella comunità *eTwinning*". Gli Stati europei hanno dunque fatto fronte all'ingresso non solo nel loro territorio, ma anche all'interno del loro sistema educativo, di studenti costretti a confrontarsi con lingue, culture e tradizioni

talvolta completamente differenti da quelle del loro Paese d'origine. D'altra parte, l'urgenza della situazione ha coinvolto notevolmente il sistema scolastico internazionale, al punto tale che "educatori e pedagogisti sono stati invitati a ripensare, in tempi molto stretti, concetti, metodi e strategie" (Paiano, Iorio, Di Genova, 2023).

A seguito di una fase iniziale in cui sia le amministrazioni che le istituzioni scolastiche hanno curato l'accoglienza degli studenti all'interno dei sistemi educativi nazionali, educatori ed insegnanti sono stati chiamati a "garantire un corretto proseguimento dei percorsi di istruzione" (Paiano, Iorio, Di Genova, 2023), senza dimenticare anche l'importante aspetto relazionale ed umano.

La vicenda ucraina ha richiesto al sistema scolastico una nuova capacità di adattamento, all'interno di un processo di "evoluzione in senso inclusivo che la pedagogia e la metodologia hanno messo in evidenza sin dagli anni '90 del secolo scorso" (Sturino, 2023). È necessario, dunque, che il *modus operandi* del docente riesca, ancora una volta, ad "intercettare il bisogno educativo del singolo" e dunque attuare soluzioni "divergenti, creative, non necessariamente codificate" al fine di "assicurare a ciascuno il successo formativo" (Sturino, 2023).

4. Nuove frontiere: l'inclusione degli studenti NAI

Al fine di permettere l'inclusione all'interno del sistema scolastico degli studenti ucraini giunti in Italia a seguito del conflitto, risulta di fondamentale importanza l'applicazione di un approccio didattico di tipo inclusivo, così come garantito dalla normativa italiana sull'inclusione scolastica degli studenti stranieri, in particolare relativa a coloro che provengono da situazioni di conflitto o emergenza umanitaria. Si parla di studenti NAI (Nuovi Arrivati in Italia) nel caso di tutti quei minori che si trovano nel territorio italiano da meno di due anni e che non conoscono sufficientemente la lingua italiana per partecipare in modo attivo alle attività scolastiche. L'inserimento nel contesto scolastico di tali studenti necessita un rimando a sei dimensioni: normativa, linguistica, metodologico-didattica, emotivo-relazionale, interculturale e organizzativa (Caon, 2022).

La dimensione normativa risulta fondamentale ai fini della realizzazione di un'accoglienza che garantisca il processo di apprendimento. L'inserimento degli studenti NAI "si basa sul principio universalistico per cui è necessario assicurare a ciascuno il diritto all'istruzione e allo studio, così come evidenziato negli articoli 33 e 34 della Costituzione Italiana" (Brichese, 2022), che sanciscono il libero accesso all'istruzione scolastica, senza alcuna discriminazione (art. 34 comma 1) e il "riconoscimento del diritto allo studio anche a coloro che sono privi di mezzi, purché capaci e meritevoli" (art. 34 comma 3). Fra le principali normative italiane che hanno regolamentato il diritto all'istruzione degli studenti stranieri vi è il Decreto Legislativo 286/1998 recante *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero (TUI)*, che riflette sull'aspetto linguistico sia auspicando il ricorso ai mediatori culturali ai fini del miglioramento della comunicazione fra istituzioni scolastiche e famiglia d'origine, sia sostenendo l'importanza della formazione dei docenti nell'insegnamento dell'italiano ai discenti alloglotti (Sartori, 2022). Successivamente nell'articolo 45 del DPR 394 del 31 agosto 1999 si afferma che gli studenti minorenni NAI godono del diritto all'istruzione nelle stesse forme e modalità previste per i cittadini italiani, indipendentemente dalla posizione di regolarità del loro soggiorno e che, in obbligo scolastico, siano iscritti alla classe corrispondente alla loro età anagrafica, salvo diversa delibera da parte del collegio docenti; è regolamentata, inoltre, la loro ripartizione nelle classi al fine di evitare una predominante presenza di alunni stranieri (Brichese, 2022).

Queste posizioni sono ampliate nelle *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione alunni stranieri del 2006*, documento che nella prima parte si focalizza sulla storia della scelta dell'educazione interculturale in Italia, mentre nella seconda rimarca la necessità di una collaborazione con gli enti locali e la costruzione di reti al fine di ridurre le disuguaglianze e i rischi di dispersione scolastica (Sartori, 2022). Di fondamentale rilevanza è, d'altra parte, la Direttiva del 27 dicembre 2012 che introdusse il concet-

to di BES (*Bisogni Educativi Speciali*), italianizzando l'acronimo anglosassone SEN (*Special Educational Needs*); inserendo fra le categorie di bisogni speciali quella relativa allo svantaggio socioculturale, il documento ha previsto la possibilità di redigere un PDP (Piano Didattico Personalizzato) anche per gli studenti con cittadinanza non italiana.

Successivamente la nota n.4233/2014 rispose alla necessità di aggiornare le Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione alunni stranieri. Punto di partenza del documento è la visione dello studente di origine straniera come occasione di rinnovamento della didattica a vantaggio di tutti; si afferma la possibilità di un adattamento dei programmi per singoli alunni e la garanzia di una valutazione che tenga conto della storia scolastica precedente e delle competenze acquisite.

Un importante significato è rivestito dal documento *Diverso da chi?* redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura nel settembre 2015. Il documento che definisce una buona scuola come "una scuola buona per tutti e attenta a ciascuno" elenca un insieme di *best practises* da applicare nel caso di percorsi scolastici di alunni con background migratorio che presentino particolari criticità e una disparità rispetto agli alunni italiani.

In seguito all'emanazione dei DD.LL. n. 14 del 25 febbraio 2022 "Disposizioni urgenti sulla crisi in Ucraina" e n. 16 del 28 febbraio 2022 "Ulteriori misure urgenti per la crisi in Ucraina", che miravano ad introdurre specifiche misure volte, tra l'altro, a garantire l'accoglienza di studenti, ricercatori e professori ucraini, sia il Ministro dell'Università e della Ricerca che il Ministro dell'Istruzione sono intervenuti con appositi provvedimenti volti alla salvaguardia del diritto allo studio ed all'inclusione degli studenti rifugiati, di ogni ordine e grado.

Molte Università hanno adottato provvedimenti quali l'esenzione totale o parziale dal pagamento delle tasse universitarie ovvero la proroga rispetto al periodo di scadenza, la messa a disposizione di borse di studio e di ricerca, la predisposizione di servizi abitativi, di vitto e alloggio.

Le citate note inviate dal Ministero dell'Istruzione agli Uffici scolastici regionali ed ai singoli dirigenti delle istituzioni scolastiche per predisporre le prime misure di accoglienza scolastica hanno delineato la necessità di articolare gli interventi seguendo un processo in tre fasi. La prima fase volta favorire la socializzazione dei rifugiati, ma anche la gestione dei traumi derivanti dal conflitto e all'acquisizione delle prime competenze comunicative in italiano, anche per facilitare la continuità educativa (il cd. "tempo lento dell'accoglienza"). La seconda fase mira al consolidamento e al rafforzamento dei profili precedenti. La terza fase prevede la messa in campo «con modalità diversificate in relazione ai contesti particolari e alle condizioni generali che si realizzeranno» di strumenti volti a favorire l'integrazione degli studenti anche tramite il perfezionamento di strumenti operativi (Piano Didattico Personalizzato e/o altri percorsi personalizzati, l'adozione di strumenti compensativi e misure dispensative). Anche nell'ambito dell'emergenza migratoria, in definitiva, la Scuola si conferma come un attore indispensabile per realizzare quella "cittadinanza sociale", inclusiva degli aspetti più decisivi nella formazione della persona (Malvicini, 2022).

Il documento *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* del 17 marzo 2022 ha costituito, inoltre, un punto di partenza per la definizione degli interventi da realizzare con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ai fini del superamento dei divari territoriali per garantire l'orientamento e la formazione continua.

Per quanto riguarda la dimensione linguistica, bisogno comune degli studenti provenienti da contesti migratori è l'apprendimento della lingua, con il duplice fine di comunicare e accedere ai contenuti disciplinari (Ferrari, 2022). In particolare, si tratta di sviluppare la competenza linguistica, dunque apprendere lessico e morfosintassi, la competenza comunicativa, ossia l'insieme di "conoscenze e abilità legate all'uso della lingua" (Ferrari, 2022), la riflessione sul sistema lingua, al fine di descrivere e analizzare le unità linguistiche, e le competenze relative alle modalità di svolgimento di compiti astratti. Se lo sviluppo delle abilità comunicative è reso possibile anche in contesti informali e quotidiani, le competenze necessarie per affrontare compiti comunicativi complessi necessitano di un

percorso educativo realizzato in prospettiva interculturale e plurilingue. Se dapprima lo studente “è impegnato a raccogliere dati e informazioni sulla lingua che deve imparare” (Ferrari, 2022), in un secondo momento gli elementi linguistici analizzati e identificati sono messi alla prova con tentativi di produzione; soltanto in una fase successiva “inizia il processo di messa in grammatica del materiale linguistico acquisito” (Ferrari, 2022). La qualità dell’esito finale sarà influenzata da vari fattori, tra cui la qualità e quantità dell’*input*, la qualità dell’intervento didattico, la motivazione, lo stile d’apprendimento, la lingua materna. Strumenti utili per il docente ai fini della promozione dell’apprendimento saranno i task comunicativi; è possibile, infatti, osservare lo sviluppo delle competenze attraverso la registrazione, la trascrizione e il riascolto delle produzioni dei singoli studenti. Inoltre, l’insegnante dovrà agire sugli aspetti dell’esposizione, della produzione e della forma. Per quanto riguarda l’esposizione, il docente dovrà prestare un’adeguata attenzione all’*input* e potrà utilizzare anche apposite strategie interazionali, quali “ripetizioni, parafrasi, riformulazioni o controlli della comprensione” (Ferrari, 2022). In riferimento alla produzione, il docente dovrà favorire un uso comunicativo ed autentico della lingua, creando occasioni d’uso in diverse attività e contesti, affiancato ad esercizi mirati all’acquisizione di determinate strutture linguistiche. Infine, per quanto riguarda l’attenzione alla forma, si potrà far ricorso alla negoziazione e al *feedback* correttivo.

Dal punto di vista metodologico-didattico, è fondamentale che il docente inclusivo adatti il processo di insegnamento ai diversi stili cognitivi, ponga costantemente lo studente in un ruolo attivo, favorisca il processo metacognitivo e curi l’aspetto relazionale. In particolare, le attività didattiche dovranno essere svolte ispirandosi ai principi della *peer education*: il *cooperative learning* e il *peer tutoring* “mirano a creare dinamiche relazionali positive tra gli studenti” (Caon, 2022), agendo sul piano cognitivo, dunque sulle Zone di Sviluppo Prossimale; sul piano intrapersonale, al fine di incrementare la fiducia nelle proprie capacità e l’autoconsapevolezza; sul piano interpersonale, con l’obiettivo di accrescere l’empatia e la fiducia negli altri.

Il *Cooperative learning* pur offrendo il vantaggio di valorizzare al massimo la cooperazione, potrebbe rivelare, d’altra parte, delle criticità per gli studenti NAI, in quanto il compito potrebbe essere di difficile comprensione linguistica e la stessa modalità di gestione della classe potrebbe apparire come nuova. Fondamentale risulta, a tal proposito, il ruolo del docente, che dovrà fornire compiti che gli studenti siano in grado di gestire con le loro risorse linguistiche e aiuti “in termini di istruzioni plurilingui” (Caon, 2022). Sarà importante, inoltre, in una fase finale, riflettere sulle strategie adottate, valorizzare i progressi compiuti, favorire atteggiamenti di valutazione critica.

Per quanto riguarda il *peer tutoring*, questa metodologia garantisce la centralità di ciascuno studente, valorizzandolo in quanto “portatore di risorse in termini di conoscenze e competenze particolari” (Caon, 2022). Tra i punti di forza vi sono la promozione del senso di competenza e dell’autostima e la possibilità di agire su più intelligenze e maturare competenze di vario tipo. Per gli studenti NAI il vantaggio dell’utilizzo di tale metodologia riguarda la dimensione cognitiva, dato dal rapporto “uno a uno”, emozionale, in quanto l’*input* non è fornito dal docente, relazione, dato dalla possibilità di entrare in relazione positiva con i compagni.

Due strategie didattiche applicabili agli studenti NAI sono quelle della stratificazione, che consiste nel proporre *input* e schede di lavoro organizzati a strati secondo una difficoltà crescente, e la differenziazione, ossia la possibilità di diversificare in classe le attività pensate per i propri discenti, così come l’utilizzo del compito aperto, consistente in attività di *problem solving* (Guidolin, Schiattone, Tonioli, 2022). Allo stesso tempo, anche l’utilizzo dello TIC (Padlet, Wordwall.net, LearningApps.org, Genial.ly), in una prospettiva di cooperazione con i compagni può risultare funzionale non solo al processo di apprendimento, ma anche allo sviluppo, da parte degli studenti NAI, delle abilità sociali. L’uso di queste tecnologie permette, d’altra parte, l’accesso ad immagini, grafici, video, atti a chiarire e trasmettere contenuti in maniera coinvolgente e interattiva.

Le dimensioni emotiva e relazionale risultano rilevanti in ambito didattico; sia le emozioni che le

relazioni positive giocano un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento. Tali dimensioni, oltre a quella afferente all'aspetto motivazionale, devono necessariamente essere curate dal docente nell'approccio allo studente NAI.

Infine, le dimensioni culturale e organizzativa fanno riferimento alla necessità che la scuola risponda, in maniera efficiente, alle sfide di una società odierna multiculturale. Ciò può avvenire soltanto con una piena integrazione e cooperazione tra scuola e territorio.

Bibliografia

Afferni, R. (2023). **Giovani con background migratorio. Percorsi di multiculturalità nella scuola italiana.** *Geography Notebooks*, 6(1), 89-103.

Brichese, A. (2022). **Studenti NAI: inserimento, gestione del feedback e valutazione**

Caon, F., Brichese, A., & Porreca, S. (2022). **Studenti NAI e interculturalità.** In *Porte Aperte. Didattica inclusiva per i neoarrivati in Italia.* Sanoma.

Ciambrone, R. (2022). **Integrazione o inclusione? Riflessioni e spunti per una didattica interculturale e inclusiva... per tutti.** *International Scientific Committee*, 38.

Di Primio, M. (2015). **Un processo decisionale per la valutazione dell'efficacia di strategie per l'inclusione sociale delle persone con disabilità** *Convenzione delle Nazioni Unite delle persone con disabilità.* vol. 3, 27-36. *Science & Philosophy*, 3(2)/2015, 27--36

Filosa, G., & Gamberoni, E. (2023). **Una scuola inclusiva: Azioni per contrastare i rischi di dispersione di alunne e alunni di origine straniera (p. 226).** FrancoAngeli.

Fiori, M., (2023) **Finalità e obiettivi geografici per l'accoglienza, l'integrazione e la cittadinanza: ruolo e significato della formazione geografica in** in Filosa, G., & Gamberoni, E. (2023). **Una scuola inclusiva: Azioni per contrastare i rischi di dispersione di alunne e alunni di origine straniera (p. 226).** FrancoAngeli.

Ianes, D. (2015). **L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. NUOVA EDIZIONE. Verso una didattica inclusiva.** Edizioni Centro Studi Erickson.

Ianes, D., & Demo, H. (2022). **Specialità e normalità.** Trento: Erickson.

Malizia, G., & Nanni, C. (2019). **Il diritto all'educazione per tutti nel mondo e in Italia. A settant'anni dalla Dichiarazione universale dei diritti umani.** *Orientamenti Pedagogici*, 66(4).

Malvicini, M. (2022). **Il soccorso e l'assistenza dei rifugiati ucraini in Italia. Una prima lettura dei provvedimenti adottati a livello nazionale.** *DIRITTIFONDAMENTALI. IT*, (2), 174-199.

Mura, A., & Zurru, A. L. (2019). **Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi.** *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 43-57.

Nacci, A. N. N. A. (2019). **Modelli e buone pratiche per una scuola di qualità: condizioni essenziali per un efficace sistema di istruzione.** *Formazione & insegnamento*, 16, 0-0.

Paiano, A. P., Di Genova, N., & Iorio, C. (2023). **L'accoglienza dei Neo Arrivati in Italia in fuga dalla guerra. Uno studio sulle pratiche adottate dalle scuole.** *Form@re*, 23, 47-64.

Sorrentino, C. (2017). **Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica.** *Italian journal of special education for inclusion*, 5(1), 161-170.

Sturino, A., (2023) **Studenti Nai: emergenza, risorsa, opportunità. L'azione della scuola come comunità educante inclusiva e il ruolo chiave del dirigente scolastico in** Filosa, G., & Gamberoni, E. (2023). **Una scuola inclusiva: Azioni per contrastare i rischi di dispersione di alunne e alunni di origine straniera (p. 226).** FrancoAngeli.

Tona, E. (2017). **Libertà sostanziale e capacità: il ruolo dell'educazione nella teoria del Capability Approach.** *Formazione & insegnamento*, 15(2 Suppl.), 185-192.

Travaglini, A. (2015). **Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado.** *Formazione & insegnamento*, 13(2), 39-46.

SITOGRAFIA

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
<https://www.fao.org/erp/erp-partners-en/erp-unesco-en/it/>
<https://www.handylex.org/disabilita-e-discriminazione-le-normative-europee/>
<https://leg16.camera.it/561?appro=920>
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT>
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_IT.pdf
<https://www.superando.it/2009/12/28/diritti-delle-persone-con-disabilita-da-non-sottovalutare-il-trattato-di-lisbona/>
<https://www.ispionline.it/it/pubblicazione/speciale-russia-ucraina-10-mappe-capire-il-conflitto-33483>
<https://temi.camera.it/leg19/post/la-protezione-temporanea-dei.html>
<https://www.questionegiustizia.it/rivista/articolo/la-protezione-temporanea-per-le-persone-in-fuga-dall-ucraina-in-ue-e-in-italia-alcuni-profilo-critici>
<https://eurydice.indire.it/supporto-ai-giovani-rifugiati-ucraini-nelle-scuole-e-nellistruzione-superiore-in-europa/>
<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/96/fondo-di-coesione>
<https://www.erasmusplus.it/programma/cose-erasmus/>
<https://youth.europa.eu/solidarity>
https://italy.representation.ec.europa.eu/notizie-ed-eventi/notizie/firma-100-milioni-di-eur-fra-ue-e-ucraina-il-ripristino-delle-scuole-danneggiate-dalla-guerra-2022-12-16_it
<https://eurydice.indire.it/supporto-ai-giovani-rifugiati-ucraini-nelle-scuole-e-nellistruzione-superiore-in-europa/>

Questa rivista mira a fornire piste di ricerca epistemologiche inerente il tema dell'*Educazione democratica* che consenta a tutti e a ciascuno di essere inclusi nei vari contesti educativi e sociali, seguendo il modello teorico dell'*Inclusive Education*, che è un vero e proprio atto di indirizzo in materia di istruzione e formazione a livello nazionale ed internazionale. L'idea di istituire questa rivista nasce, dopo aver riflettuto per tanti anni sulle emergenze educative e sociali, nonché sulla complessità e problematicità del processo formativo, che per poter essere indagato, sia a livello epistemologico che metodologico, necessita imprescindibilmente dell'utilizzo dell'approccio critico emancipativo e sistemico. Lo sfondo di riferimento è quello di fare leva su un sapere pedagogico e didattico, che deve ritornare a riflettere sulla propria identità epistemologicamente fondata, centrata sull'analisi teorica della struttura del sapere pedagogico e didattico e sulla indagine intorno ai processi formativi intenzionali o non intenzionali attraverso le scienze dell'educazione, le pedagogie speciali e la ricerca empirica. Si tratta di un sapere pedagogico e didattico, che si sviluppa *nel e attraverso* il presente non solo per analizzarlo, ma anche per trasformarlo in modo da offrire le condizioni per uno sviluppo emancipativo dei soggetti-persona in formazione, sia a livello personale che sociale. Pertanto, si evince che occorre sempre più analizzare e orientare il processo formativo in quanto, come sapere *ibrido e interdisciplinare*, che non è esclusivamente filosofico, psicologico, sociologico, etico, politico o religioso, può trovare nell'attività formativa il luogo privilegiato per una sua esplicitazione e specifica autocomprensione.

In questa prospettiva, scopi principali della Rivista sono:

- promuovere lo sviluppo della Ricerca Didattica e Pedagogica secondo il modello dell'*Inclusive Education*;
- elaborare approcci metodologici e strumenti di conoscenza per promuovere una società più inclusiva, equa e giusta attraverso il miglioramento della accessibilità e fruibilità dei luoghi;
- presentare strategie didattiche e cognitive per la realizzazione di modelli tattili interattivi e di supporti di testi di facile leggibilità rivolti a soggetti/bambini disabili sensoriali, motori e intellettivi;
- contribuire al dibattito nazionale e internazionale sul *modello didattico interdisciplinare inclusivo*, che serve a potenziare l'offerta educativa e attivare *welfare culturale*;
- promuovere un docente promotore dell'inclusione formativa e sociale;
- disseminare i risultati della Ricerca Educativa in ambito universitario e scolastico con particolare riferimento alle problematiche della formazione e dell'insegnamento, in ottica inclusiva

Il Direttore
Prof.ssa Paolina Mulè
University of Catania

