

Makers

https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf, 2009.

C.M. Evertson - C.S. Weinstein (a cura di) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, Routledge, New York 2006.

L. Florian, *Special or Inclusive Education: Future Trends*. «British Journal of Special Education» XXXV, 4 (2008), pp. 202-208.

P. Hecht - C. Niedermair - E. Feyerer, *Einstellungen und Inklusionsbezogene*

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design, «Empirische Sonderpädagogik», 1 (2016), pp. 86-102.

A. Helmke et al. (2010). *Effiziente Klassenführung als Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität – ein Untersuchungsbeispiel aus der Grundschule*, in C. Spiel et al. (a cura di.), *Bildungspsychologie*. Hogrefe, Göttingen 2010, pp. 101-105.

F. Hellmich - G. Görel - S. Schwab, *Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich*, «Empirische Sonderpädagogik», 1(2016), pp. 67-85.

J. König - M. Rothland, *Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung*, «Zeitschrift für Pädagogik», 1(2013), pp. 43-65.

J.S. Kounin, *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints*, Waxmann, Münster-New York-München-Berlin 2006.

G. Krammer - B. Pflanzl - J. Mayr, (in press). *Using Students' Feedback for Teacher Education: Measurement Invariance Across Pre-Service*

Teacher-Rated and Student-Rated Aspects of Quality of Teaching. «Assessment and Evaluation in Higher Education».

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525338>.

G. Lenske - J. Mayr, *Eigene Wege entdecken. Das Linzer Konzept der Klassenführung*, In: «Friedrich Jahresheft» XXXIII (2015), pp. 60-63.

K. MacFarlane - L.M. Woolfson, *Teacher Attitudes and Behaviour Toward the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Schools: An Application of the Theory of Planned Behaviour*, «Teaching and Teacher Education», XXIX (2013), pp. 46-52.

J. Mayr - F. Eder - W. Fartacek - G. Lenske, *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*, <https://ius.uni-klu.ac.at/ldk>, 2013.

Id., G. Lenske - B. Pflanzl, *Klassenführung. Hintergrund und Ziele*, <https://ius.aau.at/de/forschung-entwicklung/projekte/klassenfuehrung/>, 2018.

Id., *Zusammenhänge zwischen Klassenführungsverhalten der Lehrer/innen und dem Verhalten und den Einstellungen der Schüler/innen in heterogenen Klassen*. Unveröffentlichte Forschungsnotiz, 2018.

S. Polirstok, *Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms*, «Creative Education», VI (2015), pp. 927-933.

<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.610094>.

OECD, *The Teaching and Learning International Survey (TALIS). Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Retrieved from http://www.oecd.org/education/school/EU-TALIS-2013_en.pdf, 2013.

E. Seethaler et al., *LLEKlas – Lehr- und Lernarrangements zum Erwerb von Klassenführungsstrategien im Lehramtsstudium*, https://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/D_ateien_Forschung/Forschungsprojekte_ab_2016-17/FoPro_Seethaler1.pdf, 2016.

3. Formazione degli insegnanti e processi di inclusione

Antonello Mura

Il contributo presenta come la gestione dell'eterogeneità e della complessità con cui il bisogno educativo si esprime a scuola e nei diversi

© Nuova Secondaria - n. 10, giugno 2019 - Anno XXXVI - ISSN 1828-4582

ambiti della vita sociale esige la strutturazione di un corpo docente capace di porsi costantemente in riflessione e interpretare il cambiamento cogliendo, allo stesso tempo, le opportunità che l'educazione incontra confrontandosi con la diversità e con il bisogno educativo speciale.

The paper presents how the management of the educational need and its heterogeneity and complexity is expressed at school – and in the various spheres of social life – requires the structuring of a teaching body capable of constantly

reflecting and interpreting change while taking advantage of the opportunities that education meets by confronting itself with diversity and special educational needs.

1. Società complessa e bisogni educativi

L'attuale società, che molti intellettuali hanno differenzialmente aggettivato in termini di «incertezza», di «rischio», di «passioni tristi» e di «liquidità»¹, è caratterizzata da radicali cambiamenti e trasformazioni socio-culturali, politiche, economiche e tecnologiche che, piuttosto che risolvere annose polarità (abbondanza-povertà, esclusione-inclusione, indifferenza-solidarietà, uguaglianza-diversità) rischiano di estremizzarle. I processi di globalizzazione che si inscrivono in tale scenario, spesso innervati esclusivamente da urgenze di natura economicista, vengono assumendo sempre più i tratti di un'emergenza educativa connotata dallo smarrimento individuale e collettivo. Si tratta di uno scenario che richiama un ripensamento critico dei valori di riferimento e dei criteri di giudizio con i quali orientare lo sviluppo di una *governance* mondiale, che sappia assumere consapevolmente i principi di una ancora disattesa etica della responsabilità². Nonostante numerosi documenti e proclami internazionali³ orientino verso processi di inclusione e condizioni di uguaglianza e di sostenibilità per tutti i cittadini del mondo, la realtà testimonia ancora importanti fenomeni di esclusione dai circuiti di cittadinanza.

Già nella più immediata realtà scolastica è evidente l'emergere in maniera sempre più marcata di nuove forme di disagio e diversità, variamente riconducibili a condizioni di salute, fenomeni di sofferenza emotivo-relazionale e

psichica, dipendenze, povertà economiche e forme di analfabetismo affettivo-emotivo, che concorrono a definire il complesso concetto di «bisogno educativo speciale» (BES). È così che diventa irrinunciabile una riflessione sulle prospettive di senso che la Pedagogia Speciale e le Scienze dell'Educazione assumono nell'orientamento delle pratiche educativo-didattiche e nello sviluppo di processi autenticamente inclusivi.

La gestione dell'eterogeneità e della complessità con cui il bisogno educativo si esprime a scuola e nei diversi ambiti della vita sociale esige la strutturazione di un corpo docente capace di porsi costantemente in riflessione e interpretare il cambiamento, allo scopo di fornire risposte significative alle molteplici forme di emarginazione e di disadattamento sociale, culturale e relazionale, cogliendo, nel contempo, le opportunità che l'educazione incontra confrontandosi con la diversità e con il bisogno educativo speciale. È necessario, quindi, assumere uno sguardo pedagogico aperto e critico che si declina attraverso competenze didattiche capaci di interpretare il contesto e fornire risposte formative inclusive che orientino le persone verso la più ampia emancipazione individuale e sociale, oltre ogni standard evolutivo stabilito a priori. Diventa imprescindibile la capacità di individualizzare, personalizzare e differenziare gli interventi didattici attraverso continue azioni di problematizzazione e trasformativa⁴, utili alla rimodulazione delle diverse opzioni metodologiche, che scaturiscono nell'interazione tra l'espressione dei bisogni, la proposta didattica e lo sviluppo degli apprendimenti⁵.

2. Bisogni formativi e criticità nella professionalità docente

L'intreccio tra la complessità degli scenari

¹ Si vedano in proposito le riflessioni di Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999; Id., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006; U. Beck, *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000; M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

² H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1979.

³ Si vedano: UN, *Convention on the Right of Persons with Disability*, New York, 2006; Id., *The Millennium Development Goals Report*, New York 2015; Id., *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015.

© Nuova Secondaria - n. 10, giugno 2019 - Anno XXXVI - ISSN 1828-4582

⁴ Cfr. L. Fabbri - A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2017.

⁵ Cfr. A.L. Zurru, *Gli insegnanti e la ricerca: itinerari per l'inclusione*, in L. de Anna - P. Gaspari - A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp.124-136.

socio-politici richiamati, l'orizzonte etico-culturale che connota lo statuto professionale degli insegnanti e il ruolo di presidio emancipativo che la scuola incarna sottolinea una rinnovata esigenza di formazione da parte del corpo docente.

La realizzazione del «nuovo umanesimo» evocato nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* del 2012, ribadito e meglio precisato nel documento introduttivo delle *Indicazioni e Nuovi Scenari* nel 2018, rimanda a un profilo docente capace di favorire il successo formativo di tutti gli alunni – con una «particolare attenzione alle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio» – e di insegnare «il saper stare al mondo», «il riconoscimento reciproco e l'identità di ciascuno», il «pieno sviluppo della persona umana» e «l'esercizio della piena cittadinanza»⁶. Si tratta di elementi fondamentali che tratteggiano i possibili caratteri di una società realmente inclusiva, che si vuole concepire democratica non solo nominalmente, ma attraverso la concretizzazione dei principi di equità, di giustizia e di solidarietà.

In un simile quadro culturale, la pluriennale esperienza degli insegnanti specializzati sul sostegno, che non viene meno e necessita piuttosto di una sempre maggiore qualificazione, ha progressivamente fatto maturare nel dibattito scientifico e nel contesto scolastico, anche internazionale, una consapevolezza culturale che orienta anche i docenti curricolari allo sviluppo di un profilo didattico inclusivo, attualmente tratteggiato da alcuni documenti dell'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*⁷. A tal proposito, pur considerando il ruolo che i molteplici attori e professionisti giocano a differenti livelli di responsabilità nel processo di inclusione scolastica, l'azione didattica degli insegnanti rimane centrale nell'attivazione e modulazione dei percorsi di emancipazione umana di ogni singolo alunno e della comunità

scolastica nel suo complesso, presupponendo un'azione continua di aggiornamento e di qualificazione professionale.

Di fronte alle persistenti difficoltà che anche la scuola italiana manifesta rispetto ai processi di accoglienza, di riconoscimento e di valorizzazione della diversità⁸, quali sono gli aspetti di incertezza didattico-metodologica che limitano l'azione degli insegnanti nel riconoscere la singolarità e la complessità di ogni persona e di coltivarne, così, la crescita e il pieno sviluppo? Quali elementi di criticità non consentono di padroneggiare e di coniugare le differenti competenze, da quelle progettuali, valutative e organizzative a quelle disciplinari, metodologiche, comunicativo-relazionali e tecnologiche?

Sono questi alcuni degli interrogativi con i quali si possono rileggere i dati di ricerca che sono emersi nell'ambito di recenti percorsi di indagine realizzati con e tra gli insegnanti, al fine di verificare quali siano gli elementi che rallentano i processi inclusivi. Senza entrare nel merito delle problematiche inerenti al piano organizzativo e gestionale dei processi inclusivi a scuola, comunque denunciate, i docenti segnalano in maniera preoccupante il proprio disagio professionale in termini di insufficienti competenze metodologico-didattiche, difficoltà di collaborazione e di mediazione con la rete interistituzionale, limitate competenze progettuali, organizzative e normative e ridotti margini di collaborazione fra colleghi. Altresì significativi appaiono i dati riferibili al senso di incompetenza che i docenti percepiscono con riferimento alle competenze professionali diffuse nella scuola: resiste il fenomeno della delega progettuale e gestionale del PEI al solo insegnante specializzato, è scarso l'utilizzo di metodologie didattiche plurime, la progettualità per l'inclusione in molti casi è considerata un mero atto burocratico⁹. Ripercorrendo e

⁶ Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma 2018, p. 4.

⁷ Cfr. European Agency for Development in Special Needs Education, *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, Odense 2012; Id., *Five Key Messages for Inclusive Education - Putting Theory into Practice*, Odense 2014.

© Nuova Secondaria - n. 10, giugno 2019 - Anno XXXVI - ISSN 1828-4582

⁸ MIUR, *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/16 e nel passaggio all'a.s. 2016/17*, Statistica e Studi, Roma 2017.

⁹ Cfr. A. Canevaro et al., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011; A. Mura, *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2 (2014); A. Mura - A.L. Zurru, *Riquilificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli*

risignificando la propria esperienza professionale, di fronte a tali criticità, è la stessa voce degli insegnanti a indicare la pressante necessità di qualificare l'intero corpo docente attraverso percorsi formativi che consentano la consapevole maturazione di competenze didattico-metodologiche di carattere inclusivo¹⁰.

3. Elementi per un modello di formazione professionale e di educazione inclusiva

Il quadro che emerge attesta che, nonostante il sistema inclusivo sia istituzionalmente strutturato, la problematica del miglioramento dei processi rimane aperta e necessitante di interventi di ulteriore qualificazione professionale. È, infatti, evidente per tutti che il senso e il significato dell'inclusione, così come le pratiche didattiche e la cura educativa nei confronti degli alunni si possono concretizzare solo a partire da professionalità capaci di corrispondere all'eterogeneità della classe, condividere le finalità e le responsabilità della progettualità educativa e promuovere l'effettiva capacità democratica ed emancipatrice della formazione scolastica. È a partire da una simile esigenza di riqualificazione professionale che una parte rilevante degli interessi di ricerca pedagogica e didattico-speciale, recentemente condivisi con numerosi colleghi, si è orientata alla strutturazione dei principi con i quali precisare un modello di formazione per gli insegnanti, così da orientare i processi di insegnamento-apprendimento verso la realizzazione di una scuola realmente inclusiva¹¹.

insegnanti di sostegno in formazione, «L'integrazione Scolastica e Sociale», XV, 2 (2016); A. Mura – A.L. Zurru, *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, «L'integrazione scolastica e sociale», XVIII, 1 (2019).

¹⁰ A. Mura - A.L. Zurru, *Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», XV, 2 (2016).

¹¹ L. de Anna - P. Gaspari - A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano 2015; A. Mura, *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, FrancoAngeli, Milano 2016; A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni*

© Nuova Secondaria - n. 10, giugno 2019 - Anno XXXVI - ISSN 1828-4582

In particolare, risulta rilevante intervenire in senso formativo perché, oltre all'insegnante specializzato, tutti gli insegnanti possiedano un profilo professionale di carattere inclusivo, articolato nella capacità di:

- concepire e valorizzare la diversità come risorsa educativa e stimolo per l'arricchimento didattico;
- considerare l'apprendimento scolastico come volano dell'orientamento formativo per l'emancipazione individuale e sociale;
- utilizzare una pluralità di linguaggi, metodi e strategie di individualizzazione, personalizzazione e differenziazione degli apprendimenti come strumento di potenziamento didattico per tutte le alunne e gli alunni;
- attivare e promuovere la collaborazione tra docenti e con i differenti attori della rete istituzionale (scuola, servizi, famiglia, territorio);
- generare e coltivare le condizioni per una formazione consapevole e continua¹².

Gli stessi percorsi di ricerca che hanno contribuito a strutturare tale modello consentono di affermare, ancora per voce degli insegnanti, che le conoscenze sviluppate in seno alla riflessione didattico-speciale si configurano come elementi essenziali per la formazione complessiva della professionalità docente, migliorando qualitativamente l'azione didattica generale, quella riferita a particolari difficoltà d'apprendimento come anche quella relativa alla didattica disciplinare¹³. Ne scaturisce l'esigenza di fornire condizioni professionalizzanti di formazione perché gli insegnanti possano impegnarsi nell'attivazione di una didattica problematizzante e riflessiva, da concepirsi come una costruzione *in itinere* fra le differenti opzioni progettuali, organizzative e metodologiche, che non disdegna le ibridazioni tra opzioni metodologiche e che si definisce per approssimazioni successive sulla base del circolo ermeneutico che si origina e si sviluppa nell'interazione tra insegnanti, allievi e

e itinerari didattico-educativi, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹² A. Mura - A.L. Zurru, *Professionalità docente e processi di inclusione*, cit.

¹³ A. Mura, *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi*, cit.; A. Mura - A.L. Zurru, *Riqualificare i processi inclusivi*, cit.

contesto. Le abilità metodologiche, quindi, ancorché basilari, si rivelano poca cosa se non inscritte all'interno di un quadro di principi e d'azione che, supportati da una pluralità di codici comunicativi e relazionali e di opzioni organizzative, permetta di rispondere alle variabili soggettive e di contesto che di volta in volta si presentano. Una simile prospettiva formativa impegna dunque verso una responsabilizzazione professionale volta alla realizzazione di una didattica

[...] che funzioni per tutti, che non sia esclusivamente centrata sui contenuti dell'istruzione, ma che risulti semmai impegnata sul più ampio versante teorico-pratico dell'identificazione dei bisogni educativo-speciali di tutti gli alunni e delle possibili risposte, e in tal senso orientata a coinvolgere in modo pro-attivo e sinergico tutti gli attori scolastici culturali e sociali nella progettazione, realizzazione, valutazione di esperienze educative e formative¹⁴.

Antonello Mura
Università di Cagliari

Riferimenti bibliografici

- Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Id., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- U. Beck, *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.
- M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- A. Canevaro et al., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.
- L. De Anna - P. Gaspari - A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, Odense 2012.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Five Key Messages for Inclusive Education - Putting Theory into Practice*, Odense 2014.
- L. Fabbri - A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2017.
- H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1979.
- MIUR, *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/16 e*

nel passaggio all'a.s. 2016/17, Statistica e Studi, Roma 2017.

MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma 2018.

A. Mura, *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2 (2014).

Id., *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Id. - A.L. Zurru, *Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», XV, 2 (2016).

Id. - A.L. Zurru, *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, «L'integrazione scolastica e sociale», XVIII, 1 (2019).

Id. (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*, FrancoAngeli, Milano 2018.

UN, *Convention on the Right of Persons with Disability*, New York, 2006.

UN, *The Millennium Development Goals Report*, New York 2015.

UN, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015.

A.L. Zurru, «Gli insegnanti e la ricerca: itinerari per l'inclusione», in L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura, *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp.124-136.

¹⁴ A. Mura, *Diversità e inclusione*, cit., pp. 182-183.