

PRESENTAZIONE del numero monografico
Formare insegnanti ed educatori inclusivi.
I curricoli formativi per la disabilità nello scenario attuale

Tamara Zappaterra – Università degli Studi di Ferrara
Donatella Fantozzi – Università degli Studi di Pisa
Moira Sannipoli – Università degli Studi di Perugia

Il tema della formazione di educatori e insegnanti è al centro di molte riflessioni nel nostro Paese. In particolar modo, accogliendo le sfide dell'inclusione scolastica, molte sono oggi le sollecitazioni che si aprono nella necessità di definire percorsi, orizzonti culturali e prassi capaci davvero di mettere al centro i principi proposti dalla *Dichiarazione di Salamanca* (Unesco, 1994) e dalla *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006), con particolare attenzione alle dimensioni della partecipazione, dell'interazione, dell'ancoraggio alla vita.

L'indagine OCSE del 2005 *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers* e successivamente la Comunicazione al Consiglio e al Parlamento Europeo *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* del 2007 hanno sottolineato con forza la necessità di declinare il profilo di un docente inclusivo capace di raccogliere e far dialogare la complessità dei ragazzi e delle ragazze di oggi, nella loro eterogeneità, di favorire l'appropriarsi delle forme culturali nelle loro molteplici sfumature, di far propria la sfida di una didattica maggiormente innovativa che scelga come cardine l'apertura alla collegialità e alla collaborazione dentro e fuori la scuola. Nel 2012 l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education ha individuato valori e aree di competenza dei docenti in ambienti scolastici inclusivi, ponendo l'attenzione sulla necessità di valorizzare la diversità di ognuno, di sostenerli, di lavorare in team e di favorire il continuo sviluppo e aggiornamento professionale. In particolare, dentro questa ultima competenza, si sottolinea l'importanza di una formazione iniziale e in itinere che scommetta in termini di professionalità riflessiva.

Il numero monografico che qui presentiamo ha accolto molte delle sfide appena nominate, dimostrando non solo l'attualità delle questioni poste, ma anche la necessità di orchestrare in maniera sempre più sinergica costrutti teorici, ricerca, prassi esperite e messe alla prova sul campo.

Vista la ricchezza delle proposte ricevute, abbiamo immaginato di individuare tre sezioni che, nella loro costante intersezione, possano permettere al lettore di prendere contatto con alcuni nodi critici del sistema, sia in termini di vincoli che di opportunità.

Abbiamo scelto di dedicare la prima sezione alle politiche e agli scenari inclusivi. La necessità, infatti, di ridefinire costantemente gli orizzonti e i valori che muovono cornici di partecipazione e coinvolgimento, chiama in causa scelte organizzative-gestionali che sappiano pensare

in termini verticali e orizzontali, mettendo al centro la dimensione evolutiva degli studenti e delle studentesse nel corso della vita e una progressiva costruzione di reti che sappiano configurare una comunità aperta e accogliente, oltre la scuola. Emerge di fatto una relazione molto stretta tra le politiche inclusive e l'agentività dei docenti, che possono farsi portatori di cambiamenti dal basso significativi e incisivi. In queste dimensioni sono stati così investigati la possibilità di leggere il mondo della scuola come spazio di cura (come proposto dai contributi di Gaspari, Lombardi e Testa e di Zanazzi), la necessità di ridefinire con forza il costruito dell'educazione inclusiva (come emerge dai contributi di Colacino e Landini, Roghi, Vedovelli), la centralità delle relazioni tra scuola, famiglia e comunità (sollecitati dai contributi di Chiusaroli, Ferrante, Romeo), le sfide proposte dal nuovo Piano Educativo Individualizzato tra piani di diritto e piani di fatto (come evidenziato dagli approfondimenti di Bianquin e Sacchi, di Dettori e Botes) e dalla formazione che ha accompagnato i docenti specializzati durante gli anni della pandemia (come proposto da Bortolotti e da De Mutis e Amatori).

La seconda sezione è dedicata alla formazione dei docenti in termini inclusivi. I contributi presentati hanno il merito di investigare moltissime dimensioni che attengono tanto alla formazione iniziale che a quella in servizio, ridefinendo sia i costrutti di base che alcune scelte metodologiche anche di accompagnamento formativo. Sono così state discusse alcune cornici di senso e di risposta ai bisogni dei docenti, anche in termini di costruzione di curricula formativi capaci di sollecitare, soprattutto grazie all'esperienza di un tirocinio pensato, visioni e prassi autenticamente rispettose della complessità attuale (come nelle sollecitazioni proposte da Ferrero, Gulisano, Pomponi e Amatori, Turano, Zanfroni, Maggiolini). Ad essere messe in evidenza sono state anche le opportunità emerse da percorsi di ricerca-formazione capaci di mettere in dialogo teorie e prassi, in un circolo virtuoso che sa attivare dimensioni autovalutative e di promozione dal basso (come nei contributi offerti da Altomari e Valenti, Pennazio e Armani, Sacchi e colleghi). Accanto a queste sono stati attenzionati temi emergenti che stanno sollecitando percorsi di approfondimento che riguardano le dimensioni valutative, accanto alla specificità di alcune proposte riferite a specifici saperi disciplinari come l'educazione fisica e le tecnologie (riflessioni sollecitate da Ascione, Cinotti e Farina, Testa, Magnanini).

L'ultima sezione ha per approfondimento le prassi e le innovazioni didattiche, nate e cresciute grazie alla contaminazione tra percorsi di formazione, ricerche e progettazioni sul campo. La pedagogia della narrazione è stata presentata come una di queste sfide in termini di framework di riferimento e di proposta capace di sollecitare nei docenti un pensare per storie (come esplicitato nei contributi di Bocci, Castellana e De Angelis, Montanari, Ungaro), anche nella prospettiva educativa che può emergere dalla medicina narrativa (come nel contributo di La Vecchia). Sono state approfondite anche prassi relative al segmento 0-6 (come da Baroni e colleghi, Malaguti, Augenti, Perfetti), alla dimensione corporea (come nella proposta di Donato), ad alcuni nuovi programmi e proposte che entrano nel merito di innovazioni didattiche (come negli approfondimenti di Buccini, Rossi, Peconio, Toto e Rossi, Scalcione). Nell'apertura a orizzonti oltre la scuola, sono stati proposti studi che si aprono all'accessibilità museale grazie alle tecnologie (come investigato dall'articolo di Mulè) e alle sfide aperte per il mondo universitario

in termini di didattica inclusiva (come nelle riflessioni presentate da Romano), e, infine, per attraversare il sentiero teorico del pensiero divergente inteso come metodologia inclusiva per eccellenza (come descritto da Arsena).

Muovendoci nella complessità trasversale che quasi naturalmente compone e articola non solo i processi inclusivi, ma tutto il panorama del sistema educativo e scolastico e, osiamo dire, tutto lo scenario di crescita culturale e professionale, l'individuazione delle tre macroaree rappresenta un tentativo di disegnare un orizzonte di senso che contribuisca a svelare debolezze ancora irrisolte e talvolta promiscuamente tenute in 'seconda fila', ma ancor di più ad esaltare le risorse, le sperimentazioni, le certezze e le evidenze che rendono i processi inclusivi un esempio e un modello non solo e non tanto per quei contesti educativi che vivono quotidianamente in maniera positiva tale esperienza, quanto per tutti gli altri contesti. Chi erroneamente ritiene che il processo inclusivo determini un rallentamento di tutto il palinsesto dell'insegnamento/apprendimento non ha accolto il costrutto di *Accomodamento Ragionevole* (*Convenzione ONU, 2006*), che riesce invece ad insegnarci quanto e quante volte sia possibile intervenire modificando le procedure di accesso all'apprendimento senza la necessità di togliere, ridurre, facilitare, semplificare; processo, questo, sicuramente doveroso in alcune situazioni, ma non l'unico e soprattutto non il primo da attivare, bensì l'ultimo, allorché, in accordo con l'*Universal Design for Learning*¹, sono state fornite tutte le altre opzioni, capaci di sviluppare e declinare magistralmente l'Accomodamento Ragionevole, concetto col quale trovano un'armonia quasi assoluta.

Questo numero intende fornire alcune risposte alle molte domande ancora aperte intorno ai processi inclusivi, alla formazione iniziale e in servizio dei professionisti dell'educazione, all'importanza fondamentale della costruzione di reti fra formale, non formale e informale, poiché è dal commisurarsi e dal tentativo di armonizzare costrutti solo apparentemente diversi che possiamo continuare a nutrire la consapevolezza che il rigore scientifico determina il risultato e che, in una spirale continua, il risultato alimenta il rigore scientifico.

¹ Cfr. D. Rose, A. Meyer, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Alexandria, VA, ASCD, 2002.