

La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato

Patrizia Gaspari, Grazia Lombardi, Susanna Testa

Abstract – *The article makes some critical reflections on the 'current training of the specialized teacher as an inclusive agent by highlighting lights and shadows characterizing the construction of an adequate theoretical-practical background of the caring and helping professional. Hence the need to re-problematize epistemological foundations, competencies, design models, and good didactic-organizational practices, in order to analyze dilemmatic situations, hyper-specialized and antithetical depersonalizing generalist conceptions, in the design of a school context capable of valuing differences and diversity. There is no shortage of interesting considerations on the role exercised by training, including in current "TFA courses", as well as in-service teacher training. In the incessant search for the delicate game of balances, not without contradictions of difficult resolution, the innovative trajectory of meaning is represented by the diffusivity of knowledge and the transversality of interdisciplinary skills.*

Riassunto – *L'articolo compie alcune riflessioni critiche sull'attuale formazione del docente specializzato come agente inclusivo evidenziando luci ed ombre caratterizzanti la costruzione di un adeguato bagaglio teorico-pratico del professionista della cura e dell'aiuto. Ne deriva la necessità di ri-problematizzare le fondamenta epistemologiche, le competenze, i modelli progettuali, le buone pratiche didattico-organizzative, per analizzare situazioni dilemmatiche, iperspecialistiche ed antitetiche concezioni generaliste spersonalizzanti, nella progettazione di un contesto scuola in grado di valorizzare le differenze e le diversità. Non mancano interessanti considerazioni sul ruolo esercitato dalla formazione, anche negli attuali "corsi TFA", nonché sulla formazione dei docenti in servizio. Nell'incessante ricerca del delicato gioco di equilibri, non privo di contraddizioni di difficile risoluzione, l'innovativa traiettoria di senso è rappresentata dalla diffusività delle conoscenze e dalla trasversalità delle competenze interdisciplinari.*

Keywords – inclusive training, specialized and curricular teacher, transversal skills, critical issues of TFA

Parole chiave – formazione inclusiva, docente specializzato e curricolare, competenze trasversali, criticità del TFA

Patrizia Gaspari è Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Urbino nel Dipartimento di Studi Umanistici. È Direttrice del corso di specializzazione per le attività di sostegno. È stata Delegata rettorale per gli studenti con disabilità presso lo stesso Ateneo. Tra i suoi lavori più recenti: *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale* (Milano, FrancoAngeli, 2015); *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione* (Milano, Guerini, 2017); *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative* (Roma, Anicia, 2021). Ha curato la voce "Disabilità uditiva" nel *Dizionario di Pedagogia speciale* (2019).

Grazia Lombardi è Assegnista di ricerca, Phd internazionale in Pedagogia speciale e Docente a contratto in Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze motorie dell'Università degli Studi di Urbino. I principali interessi di ricerca vertono sulla costruzione di un team docente inclusivo. Tra i suoi lavori più recenti: *Il team nei processi d'inclusione, come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori* (Lecce, PensaMultimedia, 2020); *Per una riflessione critico-costruttiva del PEI-Progetto di vita* (Roma, Anicia, 2022).

Susanna Testa è Docente a contratto presso l'Università degli Studi di Urbino e Coordinatrice TFA sostegno VI e VII ciclo. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la formazione dei docenti specializzati e non, le tecnologie assistive e la rivisitazione inclusiva della matematica collegata all'approccio narrativo. Tra le sue recenti pubblicazioni: *La matematica come linguaggio inclusivo* (in P. Gaspari, *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*, Milano, FrancoAngeli, 2023).

Patrizia Gaspari ha curato i paragrafi 1 e 2; Grazia Lombardi ha curato il paragrafo 3; Susanna Testa ha curato il paragrafo 4.

1. Formazione, inclusione e cultura del cambiamento

L'inclusione rappresenta una nuova frontiera educativa che ripropone la sfida formativa funzionale al potenziamento e allo sviluppo dell'attuale scuola democratica, costantemente in movimento, caratterizzata dal pluralismo e dalla multiforme complessità di alunni appartenenti alla macro-categoria dei "bisogni educativi speciali". In questo senso, l'inclusione richiama processi di umana comprensione, in quanto non coincide più ed esclusivamente col "chiudere dentro", ma implica un "esserci" per incidere un indelebile segno della personale condizione di diversità: si tratta di *abitare nell'appartenenza* all'interno dell'eterogeneità del gruppo contestuale di riferimento chiamato alla valorizzazione di alunni "differenti" intesi come attivi protagonisti del comune scenario formativo, riducendo tutti i possibili ostacoli e le barriere esistenti all'apprendimento e alla piena partecipazione.

L'inclusione non riguarda soltanto gli alunni con disabilità, ma investe *ogni* soggetto a rischio di emarginazione in una scuola tenuta ad accrescere costantemente la capacità di rispondere adeguatamente alla poliedricità dei bisogni formativi, speciali e non, di *tutti* gli alunni, visto l'esponentiale fenomeno della crescente dispersione scolastica. La scuola su misura costituisce una vera e propria *community of learners*¹ basata sulla categoria dell'eterogeneità e sul reale bisogno di appartenenza al comune contesto formativo. L'inclusione è un processo complesso, dinamico, in continua evoluzione, non vincolato ad una rigida norma omogeneizzante,

¹ Cfr. D.K. Lipsky, A. Gartner (Eds.), *Inclusion and school reform: transforming american's classrooms*, Baltimore, Brookes, 1997; N. Barberio, *L'inclusione: un nuovo modo di concepire e gestire la diversità nella scuola negli USA*, in "Orientamenti pedagogici", 49, 1, 2002, pp. 27-38.

ma rivolto all'incessante destrutturazione dell'istituzionale assetto organizzativo. La scuola inclusiva, oltrepassando la fissità di logiche "istituite", riferite ai linguaggi ed agli aspetti meccanicistico-formali e retorico-burocratici, rappresenta quel *contesto di cura*² capace di garantire pieni diritti di cittadinanza attiva, di accessibilità e di autentica partecipazione di *tutti* e di *ciascuno*, grazie alla promozione di un sistema *connettivo* di conoscenze, competenze, abilità e valori realmente condivisi, frutto di significativi processi di produttive mediazioni e cooperazioni. Ne deriva l'esigenza di attivare una costante e continuativa riflessione teorico-epistemologica, unita all'imprescindibile e concreta riprogettazione delle tradizionali modalità di "fare scuola", con l'urgenza di rivisitare, in modo innovativo, le culture, le politiche, le buone prassi didattiche e, soprattutto, i percorsi formativi dei docenti *tutti*, a partire dagli insegnanti specializzati.

La delicata *quaestio*, legata alla rilettura degli itinerari formativi del docente inclusivo, si muove nella complessità dell'esistente scomponendo e ricomponendo variabili individuali e contestuali, rileggendo competenze e professionalità, aprendosi al dialogo costruttivo ed al confronto interdisciplinare, allo scopo di individuare nuovi approcci e linguaggi finalizzati ad interrogare le situazioni "problematiche", promuovendo dinamiche evolutive ed emancipative dell'esistente (istituite)³. Non esiste, quindi, una scuola inclusiva di qualità senza una formazione adeguata del team docente, irrinunciabile requisito della rinnovata professionalità educativa: negli ultimi anni sono state apportate frequenti modifiche degli itinerari formativi, sia nella scuola di base, che in quella secondaria di primo e di secondo grado che, tuttavia, non hanno mai veramente rappresentato una svolta continuativa, responsabile e decisiva, soprattutto, se pensiamo ai recenti corsi PAS, FIT, SSIS, agli insegnamenti aggiuntivi a Scienze della formazione primaria, per giungere ai più recenti 24 CFU e alla loro modalità di "compravendita di app", su apposita richiesta. Si apre uno scenario ricco di elementi di criticità, anche in riferimento ai chiaroscuri esistenti negli attuali corsi TFA. Come afferma Baldacci, è necessario ripartire dalle radici epistemologiche⁴, critico-euristiche, civico-sociali e democratiche, nella forte e coerente opera di ri-problematicizzazione di senso da attribuire all'identità professionale, al ruolo ed alle competenze del docente specializzato, componente essenziale del team inclusivo:

l'errore da evitare è quello di pensarli secondo un'ottica meramente additiva, come parti che possono essere aggiunte le une alle altre in tempi diversi, e magari secondo logiche gerarchiche [...]. L'amalgama dei diversi ingredienti della competenza richiede piuttosto un'ottica interattiva e integrata, che veda questi diversi aspetti formativi intrecciarsi e fecondarsi reciprocamente durante il percorso formativo⁵.

² Cfr. P. Gaspari, *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Roma, Anicia, 2021.

³ Cfr. G. Amatori, F. Bocci, *Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 20, 2, 2021, pp. 72-83.

⁴ Cfr. P. Gaspari, *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

⁵ M. Baldacci, *Una professione dal multiforme aspetto*, in "Articolo 33", 3, 2022, p. 18.

Non bisogna, quindi, banalizzare-settorializzare la *quaestio* formativa legandola ad un'unica funzione, ma impegnarsi globalmente nel "dare forma" a molteplici aspetti, comprendenti, tra gli altri, l'insegnamento, la relazionalità, la progettualità, l'ottimizzazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento, declinati negli inscindibili momenti del *sapere*, *saper fare* e *saper essere*. Il rinnovamento della formazione dei docenti è un processo dinamico che contempla un'evoluzione professionale migliorativa iniziale e permanente, in dialettica relazione sia con l'attuale società complessa, sia con la pluralità di nuovi bisogni formativi complessi, che necessitano di risposte educativo-didattiche funzionali ed efficaci.

L'acquisizione di un'adeguata professionalità docente è un traguardo difficile da raggiungere, in cui si integrano aspetti formali e informali, al cui interno è necessario gestire elementi anche problematici, con spirito di ricerca, riflessività, consapevolezza metacognitiva ed irrinunciabili competenze derivanti dalla formazione iniziale dei docenti, che permetta loro di imparare ad apprendere dall'esperienza concreta per trovare intelligenti soluzioni alle difficoltà incontrate nella gestione della classe.

Una formazione forte non può chiudersi nelle nicchie dell'iperspecialismo meccanicistico, ma deve "aprire le menti" alla ri-problematicizzazione ed alla reciproca contaminazione di parole, idee, concetti, emozioni ed affetti offrendosi come luogo democratico di confronto dialettico aperto al dialogo, alla discussione, alla sperimentazione ed alla ricerca, in cui l'originalità critica e valoriale del pensiero pluralistico di natura complessa potenzia le valenze democratiche di una nuova scuola inclusiva di differenze e diversità⁶.

Il docente inclusivo⁷ è un professionista preparato, riflessivo⁸, che *cura* la propria crescita culturale e quella del contesto scuola, affina il personale bagaglio formativo per acquisire ulteriori abilità e competenze, allo scopo di elaborare progetti innovativi, dopo aver praticato un "mestiere" che si impara e si costruisce *in progress*. L'insegnante specializzato si connota come *agente inclusivo* capace di progettare buone pratiche educative all'interno del contesto scolastico riletto e ri-organizzato per incentivare apprendimenti *cooperativi*, *metacognitivi*, *democratici* e *inclusivi*, funzionali a rispondere alle esigenze di *tutti* e di *ciascuno*.

Il problema della formazione va ancora ampiamente dibattuto, soprattutto, in riferimento all'ambivalente e consolidata separazione delle carriere dei docenti curricolari e di sostegno, rivisitando le loro specifiche competenze: la discutibile soluzione individuata desta notevoli perplessità, in quanto disattende i presupposti epistemologico-concettuali e didattico-organizzativi della prospettiva inclusiva. Risulta certamente "fragile" ed incompleta la formazione dei docenti curricolari in servizio che va maggiormente potenziata nell'ambito delle discipline pedagogico-didattiche, insufficienti per affrontare la sfida lanciata dall'inclusione di qualità. Siamo di fronte

⁶ P. Gaspari, *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2017, p.17.

⁷ Cfr. Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, *La Formazione docente per l'inclusione, Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, Danimarca, 2012.; A. Mura, *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

⁸ Cfr. D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

ad un processo di *inclusione mancata*, perchè il potenziamento del bagaglio formativo di *tutti* i docenti rappresenta la *conditio sine qua non* per innalzare il complessivo livello di inclusività dell'istituzione scolastica. Garante dell'inclusione non può essere il solo docente specializzato, ma l'intero contesto che sappia prendersi *cura*, in primis, dell'alunno con disabilità e della globalità delle nuove emergenze educative esistenti in classe. La maggior parte dei corsisti del TFA-sostegno proviene da percorsi di studio molto distanti rispetto alla specificità pedagogico-didattica richiesta per poter comprendere pienamente teorie e buone pratiche inclusive contenute in discipline fondative come la pedagogia e la didattica speciale: ne deriva che la formazione iniziale di tutti i docenti dovrebbe essere strutturalmente e diffusivamente inclusiva, per successivamente grazie al TFA, poter acquisire ulteriori approfondimenti teorico-pratici, ad esempio, sulle differenti e specifiche condizioni di disabilità. I paradigmi culturali ed educativo-didattici caratterizzanti i percorsi formativi del *nostro* professionista della cura e dell'aiuto reclamano l'attenta gestione democratica e dialettica nell'individuare il giusto equilibrio in presenza di proposte innovative eccessivamente specialistiche, ma, nel contempo, sottolineano l'esigenza di voler colmare lacune e competenze deficitarie nei confronti della difficile gestione degli alunni con disabilità complessa.

La delicata *quaestio* della formazione del docente specializzato e degli insegnanti curricolari-disciplinari rivela alcune evidenti contraddizioni e nodi critici: le politiche e le cultura inclusive, contrastano l'idea della sanitarizzazione medicalizzante degli interventi educativo-didattici, per sostenere un contesto scuola, non più rigidamente "istituito" ma predisposto ed organizzato già *ab initio*, nella funzionale personalizzazione dell'*istituente*, ovvero, nello sfondo semantico, accogliente, capace di valorizzare le differenze e le diversità; dall'altro lato, la specificità delle disabilità complesse, necessita dell'acquisizione e della padronanza di competenze tecniche più sofisticate e specifiche, per rendere realmente credibile la partecipazione di tutti gli alunni, oltrepassando la genericità uniformante e spersonalizzante contenuta nella retorica di un'*inclusione mancata*, che si rivela utopistica. "È improcrastinabile riaffermare la necessità di legittimare visioni epistemologiche, comunemente concertate, di interdipendenza semantico-educativo-sociale, oltre che strategica, per garantire ad *ogni* persona pieno diritto di cittadinanza attiva, appartenenza ed autentica partecipazione"⁹.

La risposta è individuabile grazie alla riproblematizzazione critica dei saperi, delle teorie, delle competenze, delle pratiche inclusive e dei modelli didattici sottesi alla stessa idea di inclusione, legittimando lo *sguardo educativo* come dominante ed orientante le relazioni di cura, sostegno ed aiuto, per evitare i rischi dello schematismo riduzionistico, statico e "chiuso" in scelte settoriali, iperspecialistiche sbilanciate. Secondo Mura, diviene di fondamentale importanza, tornare ad

investire nella formazione. È opportuno superare le astratte affermazioni di principio e potenziare e consolidare realmente il sistema formativo scolastico e universitario. Da una parte, ripensando l'accessibilità dei processi di istruzione/formazione anche per gli alunni con disabilità complesse,

⁹ P. Gaspari, *Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 4, 2, 2016, p. 34.

dall'altra stabilizzando i modelli di formazione iniziale e in servizio dei professionisti, riqualificandone costantemente i contenuti¹⁰.

Ne deriva l'esigenza di individuare comuni momenti transdisciplinari funzionali alla formazione di base dei professionisti della cura e dell'aiuto sui temi della disabilità e dell'inclusione, grazie alla produttiva contaminazione di costrutti epistemologici, conoscenze e competenze, strategie e metodi capaci di favorire l'affermazione di una nuova cultura inclusiva *trasversale e diffusa*, a servizio della *scuola* intesa come *comunità solidale e democratica*.

2. Un nuovo "look" del docente specializzato

Il bisogno di mantenere ancora aperto il dibattito sulla formazione dei docenti *tutti* e, nello specifico, dell'insegnante specializzato, rappresenta una fertile occasione epistemologica (e non solo) per ricercare *sempre e comunque* un dialogo democratico alla pari, a più voci, privo di logiche dominanti e di visioni parziali tra differenti discipline, linguaggi, professionisti della cura e dell'aiuto, adottando variegati modelli di ricerca ed innovative dimensioni metodologico-didattiche. La formazione dei docenti in prospettiva inclusiva va intesa come autentica costruzione evolutiva, permanentemente *in fieri*. È ancora di fatto molto incerto l'iter da compiere per giungere ad una formazione seria, rigorosa e gestita con tempi adeguati dell'insegnante specializzato¹¹, la cui professionalità va legittimata in modo stabile e continuativo, nonostante i vari tentativi di "irrobustirne" il profilo professionale con gli attuali cicli di TFA.

Molto discutibili risultano le modalità di ingresso con test preselettivi spesso contenenti domande di basso ed inappropriato livello culturale; inoltre, l'esiguità del tempo a disposizione non permette la sedimentazione di teorie e pratiche di fondamentale valore, vista la corsa ad ostacoli che i corsisti ed i docenti sono tenuti a compiere nello *slalom* tra esami, prodotti TIC, compilazione di diario di tirocinio, preparazione di tesine finali, nella troppo teorica gestione laboratoriale. Tali considerazioni volutamente, in tal sede, sono da ritenersi parziali e non esaustive. L'inclusione di qualità non richiede specialismi e tecnicismi di natura medicalizzata, ma implica la rivisitazione epistemologica, culturale, disciplinare, organizzativa del contesto-scuola, quotidianamente impegnato a prendersi *cura* di tutti gli alunni, alternando momenti, sempre integrati, di pedagogia e di didattica speciale con obiettivi e contenuti della comune didattica inclusiva.

"Le competenze "speciali" riferite al riconoscimento degli alunni con disabilità sensoriale sono certamente necessarie, ma vanno tradotte nel linguaggio della *pedagogia* e della *didattica* di *qualità* capaci di far *evolvere* la *scuola tutta* nella prospettiva inclusiva evitando il ritorno a

¹⁰ A. Mura, *Pedagogia speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative*, in R. Caldin (a cura di), *Pedagogia speciale/didattica speciale 2*, Erickson, Trento, 2022, p. 96.

¹¹ Cfr. C. Scataglini, S. Cramerotti, D. Ianes, *Fare sostegno nelle scuole superiori. Dagli aspetti teorico-metodologici alla dimensione operativa*, Trento, Erickson, 2008; L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura, (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli, 2015; M. Santi, G. Ruzzante, *Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 4, 2, 2016, pp. 57-74.

logiche specialistiche che dividono, separano, con l'illusione di differenziare per "migliorare". Non si tratta di riqualificare i docenti *tutti*, per renderli "mega-esperti" delle singole specialità (disabilità) a scuola, ma di rivedere le politiche culturali, strategiche e di investimento nella scuola dell'autonomia per passare dalla "retorica" dell'inclusione all'autentica cultura progettuale dell'inclusione stessa"¹².

Il problema della formazione si sposta dalla discussione ancora in atto e di non immediata soluzione, sul riconoscimento del bisogno di formare *tutti* i docenti in prospettiva inclusiva, all'identificazione delle possibili tipologie e modalità formative da mettere in atto, fondate sul riconoscimento di competenze "plurali". La ventilata istituzione di un apposito corso di laurea specialistica in Pedagogia e didattica speciale, contemplava il ruolo del docente specializzato in una specifica classe di concorso, articolata dalla scuola dell'infanzia, fino alla secondaria superiore, mettendo a fuoco orientamenti positivi, pur nella "gravosità" dell'impresa: tale proposta è stata rapidamente cestinata. L'attuale TFA presenta, pur nella sua complessiva positività formativa di base, alcune lacune ed elementi di criticità che, per ragioni di sintesi, mi permettono di ricordare all'interno di una necessaria ed ulteriore riflessione più vasta.

Si tratta di un corso iper-accelerato, compresso e convulso *anche* per i docenti formatori, che garantisce un'infarinatura formativa "leggera", dotato di pochi insegnamenti frontali sulle discipline inclusive: la maggior parte dei corsisti, provenienti dalla scuola secondaria di primo e di secondo grado, non possiede adeguate conoscenze e competenze pedagogico-didattiche e non ha padronanza dei modelli progettuali di fronte alla complessa gestione del PEI-Progetto di vita. Urge un vero o proprio rafforzamento delle discipline pedagogico-didattiche ed in parte di quelle psicologiche, se si vuole formare all'inclusione di qualità i futuri docenti specializzati, specie se provenienti dalla scuola superiore. Purtroppo, il recente e superato modello dei 24 cfu, non ha colmato le lacune dei futuri docenti specializzati, perché ha assunto le funzioni (*pic indolor*) del meccanicistico e strumentale fenomeno della compra-vendita delle singole attività formative mancanti, con esito praticamente scontato, alla stregua di un semplice acquisto tecnologico di *app* su apposita richiesta.

Esiste un evidente disequilibrio nella quantità e nella qualità dei cfu presenti nella formazione dei docenti della scuola di base, rispetto a quella proposta con gli attuali 60 cfu per gli insegnanti della scuola secondaria, in quanto si prevedono soltanto "briciole" di crediti nell'ambito delle discipline inclusive (10 cfu nell'area pedagogica) da distribuire su più insegnamenti: la qualità inclusiva in classe e nel più vasto contesto scolastico è un traguardo raggiungibile innalzando il livello di competenza "speciale" dell'intero team docente nell'ottica, non solo della *corresponsabilità*-educativo-didattica, ma della costruzione della *comunità* di *intenti* caratterizzata da logiche di sinergia, nel comune senso di appartenenza.

L'esigenza di rivedere la dialettica esistente tra conoscenze, competenze e buone pratiche speciali e specialistiche, richiede il potenziamento dell'offerta formativa con l'aggiunta di un'ulteriore annualità all'interno del TFA già esistente, che permetta funzionali e specifici approfon-

¹² P. Gaspari, *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, cit., pp. 59-60.

dimenti sulla più difficile gestione di alunni con disabilità sensoriali, autismo, etc., senza degenerare nelle aride secche della medicalizzazione e della psicologizzazione. La realizzazione di un simile cambiamento di rotta dei percorsi formativi del futuro docente specializzato non è certamente facile, perchè apre la strada ad un ventaglio di soluzioni, spesso, reputate dicotomiche, se non si tiene nella debita considerazione il gioco di equilibri necessario nel doveroso confronto tra linguaggi e competenze di natura medica, burocratica ed operativa, funzionalmente da raccordare agli imprescindibili territori pedagogico-didattici inclusivi. Le logiche di mediazione e di negoziazione sono un “must”, non solo tra docenti curricolari e specializzati, tra alunni con disabilità e non, tra esperti socio-sanitari, operatori territoriali e famiglie ma, soprattutto, tra saperi, conoscenze e costrutti eticamente ed epistemologicamente fondati e condivisi sul piano politico, strategico e culturale, nell’ottica dell’evoluzione democratica e della contaminazione produttiva, foriera di cambiamenti e di incessanti riconoscimenti di nuovi diritti, emergenti dall’attuale scenario storico-esistenziale. Il docente specializzato deve essere in grado di fornire adeguate risposte educativo-didattiche agli alunni con cecità e sordità, anche adottando specifici mediatori, conoscendo appropriatamente il Braille o la LIS, o altri strumenti, strategie e metodi espressivo-comunicativi, per favorire la significativa inclusione all’interno del gruppo-classe. Le conoscenze specialistiche legate alle singole tipologie di deficit sono necessarie, ma vanno messe a servizio delle competenze umane, relazionali, pedagogico-didattiche, organizzativo-progettuali possedute da *ogni* docente, perché la visione integrata, concertata e negoziata delle competenze speciali *diffuse* favorisca reale inclusione.

È necessario rimodulare i percorsi formativi dei futuri docenti curricolari e specializzati, anche di quelli già in servizio, allo scopo di potenziare la dimensione del Progetto di vita dell’alunno con disabilità, incentivando nella formazione del docente inclusivo abilità di orientamento, di ridefinizione e ricomposizione esistenziale, per ridurre l’egemonia dei modelli di analisi e di ricerca quantitativi, statistici, eccessivamente valutativi, che non tengono adeguatamente conto della complessità della persona. La figura dell’insegnante di sostegno va analizzata, destrutturata e ricostruita¹³ in prospettiva inclusiva eliminando le distinzioni-separazioni di ruolo e di funzioni esistenti fra docenti curricolari e di sostegno, per approdare all’idea di formare il docente inclusivo, in grado di riconoscere l’unicità dei bisogni formativi di *tutti* e di *ciascun* alunno. Il rinnovato “look” del docente specializzato, come afferma Zappaterra, necessita di competenze pedagogico-didattiche più ampie rispetto al passato, soprattutto, nella gestione integrata degli aspetti comunicativi, relazionali e partecipativi di *tutti* e di *ciascun* alunno, *dentro* e *fuori* la scuola.

Gli accenti sono posti sulla gestione integrata, accanto alla didattica individualizzata e personalizzata, ma anche alla dimensione collegiale fuori della classe (con famiglia, servizi e colleghi).

¹³ Cfr. A. Canevaro, *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Trento, Erickson, 2019.

Perché questo ambito di azione del docente di sostegno è quello che fa del docente di sostegno un trasformatore culturale¹⁴.

che coniuga sapere teorico con l'operatività delle buone pratiche didattiche, funzionalmente organizzate nella dimensione progettuale. Il nodo problematico dell'insegnante specializzato va sciolto adottando un'ottica *sistemica ed integrata*, in grado di reinterpretare la professionalità verso logiche di cambiamento in cui il docente inclusivo sappia adottare processi di *mediazione culturale*, ri-definendo l'intera impalcatura didattico-curricolare-organizzativa, nella complessa gestione della classe, in stretta collaborazione con i docenti curricolari. Si tratta di ribadire l'importanza di oltrepassare il tradizionale paradigma del sostegno-aiuto individuale, per giungere alla *diffusività* ed alla *evolutiveità* della rete di sostegni e di aiuti presenti all'interno del contesto formativo di *cura*, in cui l'insegnante specializzato non "supporta" *esclusivamente* gli alunni con disabilità e/o "bisogni educativi speciali", ma mette a disposizione dei colleghi il personale bagaglio teorico-pratico di competenze ed esperienze realizzate, offrendosi come *agente facilitatore* di una scuola ove il team docente padroneggi stili, atteggiamenti, culture e pratiche inclusive collegialmente, raccordate e condivise.

3. Il team docente come motore propulsivo della classe inclusiva

La formazione dei docenti specializzati, non ha sempre dato adeguato spazio e valore alla trasversalità delle competenze interdisciplinari e transdisciplinari e, nel tentativo di "mettere ordine" alla complessità di nuovi assiomi paradigmatici e conoscitivi, ha finito per ridurre, semplificare, disgiungere i molteplici ambiti del sapere, settorializzandoli e cedendo il passo a logiche e ad itinerari iper-specialistici, caratterizzati dalla frammentazione degli alfabeti culturali¹⁵. Ne scaturisce un sistema educativo-formativo che, pur riconoscendo fortemente il valore dei saperi tecnico-professionali, non ha pienamente legittimato una vera e propria cultura della progettualità educativo-didattica comune e condivisa, implicante, competenze professionali ed abilità sociali necessarie per "lavorare bene con gli altri", allo scopo di promuovere logiche interdisciplinari in grado di mettere "in dialogo" linguaggi differenti, nell'ottica della co-disciplinarietà e della co-educazione in prospettiva ecosistemica. La frammentazione-settorializzazione dei linguaggi disciplinari, delle conoscenze e competenze, genera muri invalicabili ostacolando la genesi di ponti intercomunicanti e di spazi interstiziali, indispensabili all'avanzamento e al rafforzamento della qualità dei processi inclusivi di differenze e diversità. La *co-progettazione*, la *collaborazione*, la *condivisione*, la capacità di *mediare* e di *negoziare* tra docenti curricolari e disciplinari,

¹⁴ T. Zappaterra, *Prefazione*, in I. Salmaso, (a cura di), *La professionalità della didattica per il sostegno. Un'indagine empirica tra gli insegnanti specializzati nella provincia di Livorno*, Roma, Aracne, 2017, p.13. Cfr. T. Zappaterra, *Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico*, in "MeTis", 4, 1, 2014, pp. 1-12.

¹⁵ Cfr. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.

professionisti della cura con le famiglie e la più vasta comunità sociale, sono requisiti fondamentali per affrontare le problematicità delle complesse situazioni educative.

Nella “società della conoscenza”, caratterizzata dalla fluidità delle informazioni e dei saperi, la formazione non può né deve trascurare lo sviluppo di competenze ed abilità trasversali, per affrontare la sfida degli attuali sistemi educativo-formativi. Si tratta di promuovere irrinunciabili capacità nel comunicare efficacemente per saper lavorare in team, adattandosi a situazioni sempre nuove e imprevedibili, promuovendo “soluzioni” creative, critiche ed auto-riflessive, anche col supporto delle tecnologie. In una scuola che intenda essere aperta, flessibile, democratica, diviene di fondamentale importanza rinnovare, fortificandola, la formazione etico-culturale dei docenti sia specializzati, che di cattedra, per superare l’ autoreferenziale ed autoreferenziata visione tipica del settorialismo disciplinare, già a partire da itinerari formativi verticali, per evitare, nella quotidiana esperienza, di cadere in sistemi binari, paralleli non comunicanti, ove le conoscenze, le competenze e le professionalità, fanno fatica ad “incontrarsi”, ad interagire e a dialogare costruttivamente.

Diviene prioritario rivisitare i corsi di specializzazione per i docenti di sostegno dedicando maggiore attenzione allo sviluppo di competenze didattiche, propedeutiche alla *co-progettazione* ed al potenziamento di competenze sociali ed aggregative finalizzate ad incentivare migliori e positive pratiche di comunicazione all’interno del *team docente*. Docenti specializzati e curricolari costruiscono le radici del lavoro di gruppo, *perno* della qualità inclusiva, grazie alla democratica condivisione di saperi, alfabeti culturali e differenti linguaggi scientifici, chiamati a dialogare e a “contaminarsi” produttivamente, per arricchirsi reciprocamente ed evolversi. Nella scuola inclusiva è necessario superare pregiudizi, consuetudini, rigidi abiti mentali ed inadeguati stili comunicativi dei docenti disciplinari, tradizionalmente votati ad insegnare la “bellezza” della materia lavorando in modo “chiuso” e compartimentato: tali problematiche finiscono indirettamente per potenziare la dannosa costruzione di “diadi educative”, come quelle tipiche del docente specializzato/alunno con disabilità, docente specializzato/docente curricolare, docente specializzato/genitore, senza gettare le basi della comune e sinergica *forma mentis* orientata all’affermazione della cultura inclusiva, raggiunta grazie al corale lavoro ecosistemico. Una rassegna di studi nazionali e internazionali¹⁶, sia teorici che empirici, evidenzia il carattere multidimensionale delle competenze trasversali di tipo sociale, cercando di identificare i principali fattori in comune dei molteplici linguaggi disciplinari: si delinea uno scenario *transdisciplinare* di abilità umane, sociali e culturali ecc. riconosciute come universali ed imprescindibili categorie fondative per formare alla “cura”¹⁷ dei contesti educativi, incentrata sulla condivisione e sulla relazione d’aiuto di natura empatica, autentica, metabletica e prosociale.

Il docente inclusivo all’interno del team è tenuto ad operare nella prospettiva della *co-responsabilità*, superando l’etichettante concezione dell’attribuzione del docente specializzato che si occupa di specifiche categorie di alunni, per *co-costruire* contesti scolastici inclusivi co-

¹⁶ Cfr. V. Biasi, V. Caggiano, A.M. Ciraci, *Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana*, in “Formazione & Insegnamento”, XVII, 3, 2019.

¹⁷ Cfr. P. Gaspari, *Cura educativa, relazione d’aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, cit.

gestiti e raccordati dall'intero team docente, per elaborare comuni progettazioni educativo-didattiche integrate, anche di natura personalizzata, capaci di dare vita ad un vero e proprio "lavoro di squadra", termometro del valore dello stare bene in gruppo, sotto il segno dell'appartenenza. Dal punto di vista metodologico-didattico, l'intero team docente è tenuto a coniugare la vasta gamma di competenze relazionali, progettuali, valutative: ne consegue l'esigenza di collegare tra loro una pluralità di competenze disciplinari e metodologiche, orientate nella dimensione della trasversalità, per rispettare la complessità e l'unicità di ogni alunno¹⁸. La *co-progettazione educativo-didattica* assume un ruolo centrale per riformulare la pluralità di modelli preconfezionati, rigidamente programmati. "Attraversando il complesso assetto scientifico e professionale della progettazione educativa e didattica, le riflessioni ci conducono ad intravedere, nuove intersezioni tra programmazione curricolare e progettazione educativa individualizzata, tra didattica speciale, didattica generale e didattica disciplinare"¹⁹: è il team docente che attiva forme di co-progettazione per riadattare il curriculum didattico e declinarlo in una pluralità di modalità rappresentative inclusive. Una sfida ardua e complessa, a cui fa riferimento in modo lungimirante, la *pedagogia istituzionale*²⁰ ribadendo l'importanza di assumere un'ottica flessibile, abbandonando la rigida struttura curricolare "sommativa" per promuovere sinergicamente approcci tecnico-organizzativi e culturali flessibili in cui i ruoli del docente disciplinare e specializzato divengono sinergici e coesi, interdipendenti nel meticciamiento delle logiche di co-progettazione. La co-costruzione del curriculum integrato inclusivo, riflette la natura "democratica", *interdisciplinare* e *transdisciplinare* dell'attuale impostazione didattica, funzionalmente pensata per rispondere ai bisogni di *tutti* e di *ciascuno*. La vera sfida consiste nel dare vita ad un *lavoro di squadra* che non segue certamente regole prestabilite, ma è frutto di un "percorso di ricerca" condiviso e congiunto e non più prodotto dal lavoro solitario del docente "solista", ma risultato finale di proficui scambi dialettici, discussioni, ipotesi, sperimentazioni del *team docente*, che si interroga sul "come" individuare fruibili punti di contatto in grado di affrontare tematiche monografiche generali capaci di generare significative interconnessioni interdisciplinari, in un contesto di apprendimento abitato da molteplicità originali e non replicabili.

Un curriculum integrato, inclusivo²¹, reticolare, equo, si concretizza nella pratica quotidiana in una *scuola-laboratorio* che si trasforma, si evolve costantemente, promuovendo processi di mediazione tipici della *didattica inclusiva*, *adattiva* e *divergente*, che si esprime in forme alternative, valorizzando linguaggi espressivo-comunicativi gestuali, corporei, uditivi-visivi, capaci di legittimare una prospettiva unificatrice e significativa degli apprendimenti.

¹⁸ Cfr. A. Mura, A.L. Zurru, I. Tatulli, *Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion" 8, 1, 2020.

¹⁹ M.A. Galanti, C. Giaconi, T. Zappaterra, *Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", IX, 1, 2021, pp. 7-14.

²⁰ Cfr. A. Vasquez, F. Oury, *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson, 2010.

²¹ Cfr. L. Cottini, C. Munaro, F. Costa, *Il nuovo PEI su base ICF: Guida alla compilazione*, Firenze, Giunti Edu, 2021.

Tutto ciò è realizzabile all'interno di un clima collaborativo, caratterizzato dalla reciproca conoscenza dei componenti del team ed una maggiore conoscenza degli alunni grazie al riconoscimento del valore delle singole competenze lavorative, in un clima di fiducia e di responsabilità condivisa. Si delinea una scuola abitata da nuove modalità di cooperazione tra i docenti, in grado di compiere scelte organizzative intenzionali e consapevoli, autovalutative e flessibili, che permettono di allestire laboratori teorico-pratici usufruendo di spazi alternativi rispetto alla tradizionale aula per favorire apprendimenti significativi, realizzati anche al di fuori del contesto classe, riformulando diversamente la composizione del gruppo di alunni. Il team docente è tenuto ad individuare e a ricercare concrete opportunità formative di orientamento dopo la scuola nell'ambito del Progetto di vita dell'alunno con disabilità, collegandolo al più vasto tessuto sociale e culturale. La *corresponsabilità* è il primo indispensabile passo per cementare il lavoro in team, in quanto rappresenta il perno della scuola e della didattica inclusiva: la sintesi richiesta dal seguente lavoro consente soltanto di ricordare le più conosciute metodologie e strategie didattiche che sottolineano la valenza inclusiva della collegialità del lavoro di gruppo. Intendo riferirmi alle pratiche di *co-insegnamento* (*co-teaching*)²², alle alternative innovazioni didattiche, come la classe capovolta (*flipped classroom*) che "stravolgono" le dinamiche esistenti tra docenti e l'intero gruppo classe, alla promozione di momenti di apprendimento cooperativo (*cooperative learning*), alle strategie orientate alla reciproca conoscenza delle diversità (*circle-time*, *role playing*), al confronto e allo scambio tra pari (*peer education*), alla creazione di un contesto di cura solidale, aperto alla condivisione delle difficoltà, dei conflitti ed impegnato nel raggiungimento di fondamentali traguardi formativi.

L'esigenza di rivisitare le tradizionali prassi didattiche di natura curricolare, implica l'adozione di un nuovo, originale sguardo multifocale che sappia interconnettere positivamente ed in modo creativo, innovativi approcci metodologici, attingendo linguaggi e metodi espressivo-comunicativo-narrativi, come quelli dell'arte cinematografica, dalla letteratura, del teatro, delle attività pittoriche ed anche virtuali prodotte dalle nuove tecnologie informatiche. L'approccio narrativo auto-biografico²³ va inteso come "dispositivo trasversale", come "voce narrante" e transdisciplinare, come vero e proprio filo conduttore all'interno della progettazione curricolare integrata e inclusiva.

"Le stesse fondamenta dei campi di esperienza e delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da confini osmotici, ove le interconnessioni esistenti oltrepassano limitanti separazioni per rafforzare la trasversalità, l'unitarietà delle conoscenze, nell'ottica dell'interdisciplinarietà dei processi d'insegnamento /apprendimento"²⁴: la narrazione, "cementa" e potenzia le logiche di interdipendenza esistenti tra differenti alfabeti culturali, facilitando la condivisione di obiettivi, metodi e risorse all'interno del lavoro di gruppo, sia in ottica verticale, che orizzontale. Grazie al suo contributo è possibile usufruire dell'occasione di vivere

²² Cfr. M. Friend, L. Cook, D. Hurley-Chamberlain, C. Shamberger, *Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education*, in "Journal of Educational and Psychological Consultation", 20, 1, 2010.

²³ Cfr. P. Gaspari, *Narrazione e diversità*, Roma, Anicia, 2008.

²⁴ P. Gaspari, *Curricolo integrato e approccio narrativo. La progettazione di sé dell'alunno con disabilità*, in B. Martini, M.C. Michelini (a cura di), *Il curricolo integrato*, Milano, FrancoAngeli, p. 203.

una formazione *continua ed in itinere*, sorretti dalla costante prospettiva della *ricerca-azione*. Il team docente diviene imprescindibile punto di riferimento per costruire democraticamente una scuola intesa come *contesto educante*, declinata come *comunità di pratica* intenzionalmente orientata all'affermazione della prospettiva inclusiva.

La valenza propulsiva del team docente si nutre, del contributo di fertili collaborazioni provenienti dalla didattica extrascolastica, di natura informale, ricca di opportunità e di risorse territoriali, uscendo dagli asettici modelli burocratici e gerarchici ancora oggi caratterizzanti la vita nella scuola. La rinnovata formazione, sia verticale che orizzontale, del team docente intesa come arricchente collettività delle molteplici anime professionali che lo compongono, rappresenta il *motore propulsivo* della classe inclusiva a cui tutti appartengono, all'interno di un ecosistema educativo reticolare, complesso e dinamico orientato a costruire sinergiche alleanze educative nell'attuale tessuto storico-sociale, culturale e democratico.

4. Una palestra di vita e di cultura per formare professionisti inclusivi

L'insegnante specializzato, perno del team inclusivo dei docenti, sinergicamente e collegialmente impegnati nella progettazione funzionale e flessibile del contesto scuola, interpretato come *sfondo semantico* e di *cura* degli alunni con "bisogni educativi speciali", necessita non solo di affinare il suo bagaglio teorico di conoscenze e competenze in modo continuativo, ma di riflettere criticamente sull'agire del proprio operato, per valutare l'efficacia qualitativa della rinnovata professionalità. All'interno della complessa gestione della classe, caratterizzata dall'attenta "lettura" delle emergenze educative, delle disfunzionalità e della diversificazione dei bisogni formativi il docente inclusivo vive la migliorativa condizione di "perenne tirocinante", per rispondere efficacemente alle problematicità delle dinamiche-situazionali, relazionali, didattico-curricolari ed organizzative. Il docente specializzato, mai sazio di nuovi saperi, conoscenze ed abilità, con stile critico ed euristico, è tenuto a rinforzare e a rinnovare il personale "identikit" professionale, confermando quotidianamente la validità o la fallacia delle funzioni osservative, esplorative, documentative e di ricerca-azione.

Oggi, i docenti specializzati avvertono fortemente il bisogno di riferirsi a costrutti teorici, a cornici epistemologiche, a culture e a politiche fondative inclusive, che rappresentano le imprescindibili basi dell'iniziale formazione docente; allo stesso tempo, sono impegnati ad operare all'interno delle situazioni di vita scolastica per crescere "sporcandosi le mani", immergendosi nella concretezza della difficile gestione di momenti d'*empasse*, di disequilibrio, d'errore, per individuare alternative risposte rispetto alle particolari esigenze di "quel bambino là"²⁵. Nella

²⁵ Cfr. A. Canevaro, *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

rivisitazione degli itinerari formativi dei docenti specializzati e disciplinari, le esperienze di tirocinio rappresentano momenti di estremo valore per *apprendere* dall'*esperienza* e nell'*esperienza* diretta ed indiretta dell'osservare, decodificare, destrutturare, interpretare, progettare, riorganizzare, valutare e ri-orientare di nuovo senso e significato la vasta gamma dei bisogni educativi, sempre più complessi ed eterogenei, rapportata alle peculiari condizioni *ostacolanti* o *abilitanti* del contesto.

Grazie alle caratteristiche del modello organizzativo del tirocinio, articolato in produttive inter-relazioni di rete raccordanti l'Università con le singole scuole appartenenti ai diversi territori regionali, si generano significativi confronti di natura evolutiva, capaci di colmare il "gap" esistente tra le reali esigenze scolastiche e l'astrattezza concettuale tipica della formazione accademica. Il tirocinio si rivela autentica *palestra di vita*, in cui il docente specializzato viene a contatto con l'esperienza diretta all'interno di uno *spazio laboratoriale* in cui si sviluppano conoscenze e competenze di natura organizzativo-gestionale, relazionale, metodologico-didattica e di cura rivolte agli studenti con "bisogni educativi speciali". Il futuro insegnante specializzato vive il tirocinio come luogo *formativo* ed *auto-formativo*, in cui sperimenta la fatica della costruzione di una professionalità sempre *in progress*, abitata dalla prospettiva del cambiamento, dallo spirito di ricerca, dal desiderio di innovare la tradizionale impostazione didattica. In tal modo è possibile, per il *nostro* professionista inclusivo, cogliere l'occasione di acquisire una rinnovata consapevolezza progettuale connotata da elevata flessibilità, da apertura al nuovo ed al possibile, decentrandosi dall' "humus" culturale precedentemente acquisito, per adottare un nuovo stile di lavoro sinergico e dinamico, orientato al saper gestire complesse relazioni di gruppo, mediazioni e negoziazioni finalizzate al raggiungimento di un stile cooperativo, collaborativo, sotto il comune segno dell'appartenenza. "Nel realizzare un efficace dialogo tra esperienza pratica e riflessione teorica in costante interazione dialettica, le esperienze formative, promosse all'interno del tirocinio, si rivelano particolarmente fertili per la costruzione del profilo professionale dell'insegnante specializzato fornendogli l'opportunità di personalizzare i percorsi, gli strumenti, i tempi, gli spazi e i metodi rivolti al superamento di ogni forma di esclusione istituzionale, scolastica, sociale, nel rispetto dei diritti fondamentali di cittadinanza attiva, di piena partecipazione e di appartenenza e di tutti e di ciascuno"²⁶.

Nelle attività di tirocinio diretto, il futuro docente specializzato, sotto l'attenta supervisione del tutor scolastico, stabilisce relazioni con gli studenti e con i docenti del Consiglio di classe, osserva la complessità delle dinamiche relazionali, prende parte attiva ai processi di insegnamento-apprendimento, formula proposte, co-costruisce progetti didattici inclusivi, avvalendosi del supporto delle nuove tecnologie.

Durante l'intero percorso formativo, il corsista utilizza il diario di tirocinio come strumento utile per compiere un'analisi critica sugli aspetti organizzativo-gestionali della scuola in cui svolge le attività di tirocinio, per rilevare l'esistenza di eventuali problematicità, barriere ed ostacoli fisici, mentali, culturali e valoriali, allo scopo di valutare l'efficacia dei diversi approcci metodologico-didattici adottati. Assume fondamentale importanza la verifica del livello di parità, di

²⁶ P. Gaspari, *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Roma, Anicia, 2012, p. 54.

coinvolgimento e di corresponsabilità raggiunti dai docenti disciplinari e specializzati nella *co-gestione* e nella *co-progettazione educativo-didattica*. Si tratta di tener conto dei differenti stili emotivo-cognitivi degli alunni, secondo i principi dell'Universal Design for learning²⁷, attivando funzionali processi di personalizzazione²⁸, individualizzazione²⁹ e differenziazione³⁰, per monitorare la reale esistenza di momenti di interconnessione tra le varie tipologie di PEI, raccordati con la comune progettazione di classe.

L'esercizio³¹ alla consapevole riflessione sulle reciproche esperienze professionali, rappresenta un aspetto prioritario dell'identità competente del docente specializzato e si rivela punto di partenza del cambiamento di prospettive rispetto alle tradizionali progettualità: il tirocinio permette al docente inclusivo di "allenarsi" utilizzando un *pensiero in azione*. Grazie alle capacità di riflettere sul proprio ruolo ed operato si verifica un significativo processo di "reflection on action", realizzato mediante un vero e proprio *learning by doing*, sorretto da attenta riflessione feedbackica³² e ricorsiva sulle buone pratiche attivate, prevedendo eventuali modifiche. Il tirocinio, non rappresenta una mera formalità, ma un dispositivo altamente formativo, quando, se ben strutturato sotto la supervisione del tutor scolastico e di quello universitario, risulta esperienza basilare per la crescita professionale del futuro docente specializzato.

Nel profilo culturale e professionale del docente inclusivo, la formazione iniziale ed in servizio, l'aggiornamento continuo, la ricerca sperimentale, rappresentano aspetti qualificanti e fondativi della professionalità necessaria alla relazione d'aiuto: le conoscenze teoriche acquistano consolidato valore nel momento in cui si trasformano nell'operosità-operatività della didattica inclusiva. La formazione iniziale deve essere di qualità e va potenziata e diversamente organizzata e gestita all'interno del TFA per favorire il lavoro di gruppo tra i futuri docenti di sostegno e disciplinari evitando le superficiali e burocratico-formali modalità del "mordi e fuggi", in modo da sviluppare abilità focalizzate sulla piena consapevolezza dei requisiti essenziali, ancora da conquistare.

Nello specifico, le ore di tirocinio "formano" competenze ed abilità, di natura *polivalente e trasversale* che assumono un fondamentale valore per imparare ad essere un gruppo di lavoro coeso e flessibile, caratterizzato da continue mediazioni, gestione dei conflitti e produttive negoziazioni, raccordi, sinergie ed aperture al territorio. In qualità di coordinatrice del VI e del VII

²⁷ Cfr. CAST (2011), *Universal Design for Learning (UDL), Guidelines version 2.0*, Wakefield, MA (tr. it. a cura di S. Giovanni e P. Mulè, *Versione 2.0*, 2015, testo disponibile al sito: http://udlguidelinescast.org_utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=footer, consultato il 05/01/ 2023; L. Cottini, *Universal design for learning e curricolo inclusivo. Come progettare facilmente un curricolo aperto alle differenze. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*, Trento, Erickson, 2019.

²⁸ Cfr. M. Pavone, *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, Brescia, La Scuola, 2004.

²⁹ Cfr. M. Baldacci, *Personalizzazione o Individualizzazione?*, Trento, Erickson, 2006.

³⁰ Cfr. L. d' Alonzo, *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019.

³¹ A. Gariboldi, A. Pugnaghi, *Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 8, 2, 2020, p. 247.

³² D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2006. p. 54.

ciclo dei corsi TFA presso l'Università di Urbino e come tutor universitario di tirocinio negli anni precedenti, ho constatato che nell'ambito della dimensione formativa direttamente svolta a scuola, numerosi aspetti sono meritevoli di momenti di analisi e di riflessione critica. In tal sede non è possibile soffermarsi in maniera più approfondita su temi che necessiterebbero di importanti cambiamenti migliorativi: si tratta, ad esempio, della più efficace accoglienza dei tirocinanti da parte dei tutor scolastici e della loro non sempre adeguata preparazione; della difficoltà dei futuri docenti specializzati ad entrare in relazione con gli alunni e con i docenti del Consiglio di Classe, a causa della loro insufficiente formazione di base molto distante dal settore pedagogico-didattico con evidenti lacune nei versanti della progettazione didattica e nell'utilizzo delle tecnologie.

Nel percorso formativo del futuro docente specializzato, la carenza più evidente consiste nella *manca*za di *tempo*³³, vero e proprio "disagio" rispetto all'esigenza di poter consolidare, nel confronto con i tutor e con i docenti delle classi, conoscenze, competenze, abilità, posture, basilari per costruire una professionalità inclusiva. Nell'attuale corso TFA-sostegno si vive costantemente una corsa contro il tempo, perché i frequentanti sono perennemente in affanno tra lezioni, esami, laboratori, momenti di tirocinio diretto e indiretto. All'interno dei gruppi coordinati dai tutor universitari del tirocinio emerge la netta percezione di non avere momenti adeguati per poter assimilare quanto appreso, approfondire, studiare e consolidare conoscenze e competenze. Il tirocinio, deve rappresentare il "luogo" della sedimentazione critica, del confronto e dell'autovalutazione ed essere caratterizzato da tempi distesi e rassicuranti per agevolare lo sviluppo della graduale padronanza di competenze didattico-progettuali integrate, per riflettere criticamente sull'efficacia delle buone pratiche inclusive. I tirocinanti seppure accompagnati dai tutor scolastici e da quelli universitari, si trovano in difficoltà nell'elaborazione del progetto di tirocinio per gli alunni con disabilità complessa, perché risulta particolarmente difficile individuare i punti di contatto fra la programmazione curricolare e quella individualizzata.

Per supportare i corsisti nella costruzione di progetti inclusivi sono stati organizzati incontri a tema per approfondire gli aspetti più significativi caratterizzanti la progettazione educativo-didattica inclusiva e nello specifico, sul potenziamento delle competenze funzionali allo stare bene all'interno del gruppo di lavoro. I percorsi formativi del corso di specializzazione dovrebbero essere maggiormente potenziati prevedendo attività laboratoriali mirate allo sviluppo di competenze strumentali e tecnologiche specifiche, come nel caso della comunicazione alternativa aumentativa, della lingua dei segni e degli ausili tiflodidattici. Sarebbe auspicabile compiere un ripensamento critico sulla strutturazione del corso di specializzazione nel suo complesso, perché la qualità professionale del personale scolastico e la ricaduta nella costruzione di contesti inclusivi è direttamente proporzionale alla qualità della formazione erogata.

Perrenoud³⁴ afferma che l'insegnante acquisisce modelli teorici e impara molto dall'esperienza diretta: la formazione non può realizzarsi in modo rigido e prefabbricato, senza raggiungere consapevolezza critico-direzionale dell'agire in situazione. Il futuro docente specializzato

³³ Cfr. F. Bocci, I. Guerini, A. Travaglini, *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, in "Form@are. Open Journal per la formazione in rete", 21, 1, 2021, pp. 8-23.

³⁴ Cfr. P. Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ÉSF-Édition Social

deve possedere il profilo professionale tipico del *ricercatore* e dello sperimentatore innovativo per accogliere e valorizzare l'eterogeneità e la complessità nella gestione delle molteplici variabili educative, padroneggiando abilità dialettico-argomentative, esplorative e metacognitive.

La didattica viva, in movimento, aperta al nuovo ed all'inconsueto, abitata dallo stile laboratoriale, dalla creatività progettuale, dalla ricerca di soluzioni mai scontate, costituisce un irrinunciabile strumento di formazione del paradigma inclusivo degli insegnanti per costruire o riorganizzare contesti privi di barriere fisiche, mentali, culturali, fondati sui valori dell'equità, delle pari opportunità e della democrazia.

Il tirocinio rappresenta un luogo (strumento) di *vita* e di *cultura* in cui il docente specializzato, accompagnato in modo competente dalle figure dei tutor, si mette criticamente alla prova, mantenendo stabile, sempre, uno *sguardo educativo-didattico* capace di apprendere dall'imprevisto, aperto alle sfide del nuovo e del possibile.

Bibliografia di riferimento

Amatori G., Bocci F., *Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente*, in "L'integrazione scolastica e sociale", Trento, Erickson, 20, 2, 2021, pp. 72-83.

Anello F., Pitingaro S., *Progettare, scegliere, risolvere problemi: il tirocinio nella formazione universitaria per il docente inclusivo*, in "Formazione e Insegnamento", XVIII, 4, 2020, pp. 133-143.

Baldacci M., *Personalizzazione o Individualizzazione?*, Trento, Erickson, 2006.

Baldacci M., *Una professione dal multiforme aspetto*, in "Articolo33", 3, 2022, pp. 17-20.

Barberio N., *L'inclusione: un nuovo modo di concepire e gestire la diversità nella scuola negli USA*, in "Orientamenti pedagogici" 49, 1, 2002, pp. 27-38.

Biasi V., Caggiano V., Ciraci A.M., *Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana*, in "Formazione & Insegnamento", XVII, 3, 2019.

Bocci F., Guerini I., Travaglini A., *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, in "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", 21,1, 2021, pp. 8-23.

Canevaro A., *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

Canevaro A., *Un altro sostegno possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Trento, Erickson, 2019.

Française, 2001.

CAST, *Universal Design for Learning (UDL), Guidelines version 2.0*, Wakefield, MA, 2011 (tr. it. a cura di S. Giovanni e P. Mulè P., *Versione 2.0*, 2015, testo disponibile al sito: https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=footer, consultato in data 05/01/2023).

Cottini L., *Universal Design for learning e curricolo inclusivo. Come progettare facilmente un curricolo aperto alle differenze. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*, Trento, Erickson, 2019.

Cottini L., Munaro C., Costa, F., *Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione*, Firenze, Giunti Edu, 2021.

d'Alonzo L., *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*, Milano-Torino, Pearson, Italia, 2019.

de Anna L., Gaspari P., Mura A. (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Friend M., Cook, L., Hurley-Chamberlain D., Shamberger C., *Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education*, in "Journal of Educational and Psychological Consultation", 20, 1, 2010.

Galanti M. A., Giaconi C., Zappaterra T., *Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", IX, 1, 2021, pp. 7-1.

Gariboldi A., Pugnaghi A., *Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 8, 2, 2020, pp. 243-258.

Gaspari P., *Narrazione e diversità*, Roma, Anicia, 2008.

Gaspari P., *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Roma, Anicia, 2012.

Gaspari P., *Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 4, 2, 2016, pp. 31-44.

Gaspari P., *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2017.

Gaspari P., *Curricolo integrato e approccio narrativo. La progettazione di sé dell'alunno con disabilità*, in Martini B., Michelini M.C. (a cura di), *Il curricolo integrato*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Gaspari P., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Roma, Anicia, 2021.

Gaspari P., *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

Lipsky D.K., Gartner A. (Eds.), *Inclusion and school reform: transforming American's classrooms*, Baltimore, Brookes, 1997.

Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.

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

Mura A., Zurru A.L., Tatulli I., *Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion" 8, 1, 2020.

Mura A., *Pedagogia speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative*, in Caldin R. (a cura di), *Pedagogia speciale/didattica speciale 2*, Trento, Erickson, 2022.

Pavone M., *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, Brescia, La Scuola, 2004.

Perrenoud P., *Développer la pratique réflexive dan le métier d'enseignant*. ÉSF-Édition Social Française, Paris, 2001.

Salmaso I., *La professionalità della didattica per il sostegno. Un'indagine empirica tra gli insegnanti specializzati nella provincia di Livorno*, Roma, Aracne, 2017.

Santi M., Ruzzante G., *Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 4, 2, 2016, pp. 57-74.

Scataglini C., Cramerotti S. e lanes D., *Fare sostegno nelle scuole superiori. Dagli aspetti teorico-metodologici alla dimensione operativa*, Trento, Erickson, 2008.

Schön D. A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

Vasquez A., Oury F., *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson, 2010.

Zappaterra T., *Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico*, in "MeTis", 4,1, 2014, pp.1-12.

Zappaterra T., *Prefazione*, in Salmaso I. (a cura di), *La professionalità della didattica per il sostegno. Un'indagine empirica tra gli insegnanti specializzati nella provincia di Livorno*, Roma, Aracne Editrice, 2017.

Data di ricezione dell'articolo: 6 marzo 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 23 aprile e 5 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 10 maggio 2023