

Francesca De Vitis¹
Marcello Tempesta²

¹Università Telematica Pegaso

²Università del Salento

Per una formazione interculturale e inclusiva dei docenti. Esplorazione epistemologica e analisi critica

Abstract: For several years, there has been a lively interdisciplinary debate on the topics of intercultural and inclusive teacher training. For pedagogical research, the issue of teacher training is a key factor for the success of the social inclusion process. The training actions, suggested in this sense by the educational policies in European and international contexts, aim to achieve an ambitious result: to build a profile of the intercultural and inclusive teacher capable of using his or her disciplinary competence from the epistemological point of view (scientific knowledge), from the axiological point of view (knowing how to be) and from the methodological point of view (acting knowledge). Starting from the definition of inclusion, as a dynamic process that is structured and organized in a plural way in respect of diversity, in a climate of cooperation in which all the actors are involved, one of the existing models and theories has been identified as the one that most contributes to the realization of such training.

Keywords: teacher training, interculture, sustainable social inclusion, school pedagogy

Riassunto: Da diversi anni, a livello interdisciplinare, è molto vivo il dibattito che riguarda i temi della formazione interculturale inclusiva dei docenti. Per la ricerca pedagogica il tema della formazione dei docenti rappresenta un fattore chiave per la buona riuscita del processo di inclusione sociale. Le azioni formative, suggerite in tal senso dalle politiche educative in contesti europei e internazionali, si prefiggono di raggiungere un risultato ambizioso: costruire un profilo del docente interculturale e inclusivo capace di utilizzare la propria competenza disciplinare dal punto di vista epistemologico (sapere scientifico), dal punto di vista assiologico (sapere essere) e dal punto di vista metodologico (sapere agito). A partire dalla definizione di inclusione, quale processo dinamico che si struttura e si organizza in modo plurale nel rispetto delle diversità, in un clima di cooperazione in cui tutti gli attori sono coinvolti, è stato individuato tra i modelli e le teorie esistenti quello che maggiormente contribuisce alla realizzazione di una siffatta formazione.

Parole chiave: formazione dei docenti, intercultura, inclusione sociale sostenibile, pedagogia scolastica

1. Formazione dei docenti, diversità, inclusione

L'interesse politico-sociale nei confronti del tema dell'inclusione, testimoniato dai numerosi documenti internazionali ed europei che si sono succeduti dagli inizi degli anni '90 fino ad oggi, ha dato luogo all'avvio di numerosi percorsi curricolari di educazione inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado.

Tale situazione, se da una parte ha reso possibile il concretizzarsi di un processo di sistematizzazione del paradigma dell'inclusione, attraverso la realizzazione di buone pratiche educativo-scolastiche, dall'altra parte ha dimostrato la necessità di promuovere un'educazione equa per tutti che, per diventare una prassi sistematica, ha bisogno anche di progettare specifici percorsi formativi per l'acquisizione, da parte dei docenti, di una postura professionale inclusiva in grado di far interagire testa (sapere), mano (saper fare) e cuore (saper essere) in coloro che oggi sono allievi e domani saranno cittadini del mondo.

Il docente inclusivo è proposto come una figura olistica. Tentare di tracciarne il profilo significa impegnarsi in un nuovo modo di pensare il processo di insegnamento-apprendimento a partire dalla valenza educativa di quel principio, già considerato innovatore all'interno delle politiche sociali ed educative, che è l'equità (Forlin, 2012; Caldari, 2014).

In questo senso, l'inclusione si profila come “un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola” (Booth, Ainscow, 2002 cit. in Dovigo, Ianes, 2008, p.13). Tra le fonti internazionali della letteratura scientifica di riferimento interessante e degno di nota appare il modello a sei uscite di Ainscow, Booth e Dyson (2006). In questo modello, gli autori sviluppano sei tipologie di modi di pensare l'inclusione, e in queste, la numero due (l'inclusione come risposta all'esclusione disciplinare), la numero tre (l'inclusione in relazione a tutti i gruppi ritenuti vulnerabili e a rischio di esclusione) e l'ultima (l'inclusione come approccio principale all'educazione e alla società) possono essere considerate significative ai fini di una riflessione attenta sulla messa a punto di nuovi scenari per la formazione dei docenti.

Il modello a sei uscite di Ainscow, Booth e Dyson è un modello che propone sia una risignificazione delle aspettative degli apprendimenti degli alunni e sia la possibilità, per i docenti, di un costante miglioramento della propria vita professionale e sociale. Il modello a sei uscite, affiancato al paradigma “trasformativo” (Mezirow, 2003), permetterebbe al docente di riformulare, su specifiche necessità o problematiche, i

propri quadri di significato laddove le proprie esperienze pregresse risultino fallaci. Ciò faciliterebbe lo sviluppo di atteggiamenti di tipo critico-riflessivo utili sia per un riconoscimento consapevole delle insidie e delle fragilità del processo di insegnamento-apprendimento sia per l'avvio di un processo di auto-miglioramento professionale in rapporto alla costante mutevolezza dei contesti scolastici e del rapporto scuola-società.

La lettura pedagogica riconosce che la principale qualità che un docente dovrebbe possedere consiste nello stimolare gli studenti ad apprendere in modo attivo (J. Dewey, J. Bruner, M. Montessori, etc.). Su questa scia, sono stati condotti diversi studi internazionali e nazionali (Bliss, 1990; Bliss e Ogborn, 1977; Morin, 2000; Margiotta, 2009; Ianes, 2010; Gordon, 2012; Altet, 2014) finalizzati all'individuazione delle competenze dei docenti per la realizzazione di buone pratiche inclusive. Tra queste le principali sono legate:

- al coinvolgimento ed all'entusiasmo per quanto spiegato;
- alla stimolazione alla comprensione degli argomenti;
- all'interesse umano nei confronti dei discenti;
- allo sviluppo delle abilità narrative;
- all'acquisizione di competenza nell'utilizzo degli strumenti multimediali;
- allo sviluppo di capacità di comparazione e contrapposizione.

Il tema della formazione del docente inclusivo è stato portato alla ribalta da un importante documento europeo: *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi* realizzato (2012) che mette in rilievo la complessità di una siffatta formazione in vista della vasta eterogeneità delle classi della scuola e delle tante declinazioni della diversità.

In questo documento si delineano quattro aree di competenza specifica del docente inclusivo che sono:

- 1) la valorizzazione della diversità dell'alunno;
- 2) la promozione dell'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo per coltivare le alte aspettative di successo scolastico degli alunni;
- 3) il lavoro in team necessario per facilitare l'alleanza scuola-famiglia e l'alleanza scuola-territorio a livello globale;

4) l'investimento nello sviluppo e nell'aggiornamento professionale per tutto l'arco della vita professionale.

Ciò che si richiede al docente inclusivo riguarda, come sostiene Booth, il “not only that everyone is entitled to participate in their local educational settings, but that education systems and settings are developed to be responsive to [differences] in ways that value equally all children, young people and their families and the adults who work with them” (2011, p. 304).

2. Esplorazione critico-epistemologica della formazione docenti in ambito inclusivo-interculturale

L'inclusione scolastica rappresenta un elemento cruciale per garantire un'educazione equa e di qualità per tutti gli studenti. Un docente inclusivo è fondamentale per promuovere un ambiente di apprendimento che rispetti e valorizzi la diversità, rispondendo alle esigenze di tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità, background culturali, linguistici e socioeconomici.

Quando parliamo di inclusione sociale e scolastica di tipo sostenibile facciamo riferimento al processo di educazione di tutti gli alunni e di tutti gli studenti in un ambiente di apprendimento comune, in cui ciascuno riceve supporto e opportunità per sviluppare il proprio potenziale formativo che gli permetterà di essere protagonista attivo del proprio progetto di vita futuro.

L'aumento della diversità nelle scuole richiede, contestualmente, la formazione di docenti in grado di gestire l'eterogeneità delle classi e promuovere ambienti di apprendimento inclusivi che rispettino una pluralità di differenze: culturali, linguistiche, socioeconomiche, relazionali, comportamentali, neurofisiologiche.

Nella pluralità di un siffatto contesto, è facile comprendere come, da parte del docente, riuscire ad appropriarsi di un modo di pensare e di vedere di tipo interculturale e inclusivo non è solo un'esigenza in un mondo sempre più globalizzato, ma rappresenta un'opportunità per arricchire il processo di insegnamento-apprendimento che promuovendo il dialogo e la comprensione reciproca favorisce l'inclusione e la valorizzazione delle diversità. Nel 1994, la

Conferenza di Salamanca ha rappresentato la possibilità di un ripensamento del processo di apprendimento-insegnamento, da troppo tempo relegato a forme di “assistenzialismo scolastico verso la diversità dello studente”. Nelle Raccomandazioni della Conferenza si sottolinea il principio dell’inclusione sostenendo che le “scuole normali che assumono questo orientamento di integrazione costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l’obiettivo di un’educazione per tutti, inoltre garantiscono efficacemente l’educazione della maggioranza dei bambini, accrescono il profitto e, in fin dei conti, il rendimento complessivo del sistema educativo”; si propone, inoltre, di riporre “attenzione affinché, nel contesto di un cambiamento di sistema, la formazione degli insegnanti, iniziale o durante l’incarico, tratti delle esigenze educative speciali nelle scuole di integrazione” (UNESCO,1994, p.8).

Similmente, a proposito di educazione interculturale, le politiche educative in ambito italiano ed europeo, a distanza di quasi cinquanta anni della costruzione di un nuovo profilo dell’Italia, quale paese di immigrazione, iniziano ad assumere uno sguardo diverso nei confronti dei soggetti provenienti dai contesti migratori e si orientano sempre più verso orizzonti di inclusività socio-sostenibile.

Un nuovo atteggiamento che richiama la necessità di una nuova narrazione epistemologica nei confronti della professionalità dei docenti, che appare sempre più lontana da ogni forma di frammentazione e segmentazione formativa.

Il modello centrato sulla diversità come norma proposto da Milena Santerini (2010; 2017) fornisce una valida cornice per una risignificazione congiunta, in chiave interculturale e inclusiva, della formazione docenti. Esso fonda le sue basi epistemologiche sull’approccio della glocalità, così come proposto da Edgar Morin: le connessioni tra il locale e il globale guidano lo sviluppo dei processi educativi verso la formazione di soggetti come “cittadini planetari”. Secondo questo modello la scuola si configura come luogo di transazione, cioè come luogo in cui la circolarità della conoscenza si incrocia con l’incontro e la relazione, facilita la comprensione della diversità e genera atteggiamenti inclusivi. In questi termini la scuola riprende il suo fondamentale aspetto pedagogico e cioè quello di “terzo educatore”. Nel

riappropriarsi del valore pedagogico dello spazio, la scuola apre la via ad un ripensamento dell'apprendimento e con esso ad un ripensamento dello spessore pedagogico degli ambienti di apprendimento fisici e virtuali, a partire dal riconoscimento dell'obsolescenza di un'unica *affordance* che la scuola continua a proporre: quella di uno spazio pensato per dispensare informazioni e nozioni, per supportare la lezione frontale e per favorire un atteggiamento di ascolto da parte degli studenti, rispecchiando l'emblema di una relazione "gerarchica" e poco asimmetrica, tendente a metter in atto pratiche di accoglienza e di inclusione (oramai ridondanti per la maggior parte delle scuole) finalizzate ad esperienze progettuali a breve termine e il più delle volte vittime di una "pedagogia cous cous".

Riconoscere la "diversità come norma" e lo spazio scolastico come "terzo educatore" permette, seguendo le intuizioni di Edgar Morin, di collocare l'azione dell'insegnare in termini ecologici. Ciò significa che nell'idea di una formazione dei docenti che sia di tipo inclusivo-interculturale si offre la possibilità di una preparazione in grado di trasformare, modificare l'azione dell'insegnare nel mentre l'azione stessa si sta verificando (attività di metariflessione e consapevolezza critica), che permette di riorientare l'azione educativo-didattica secondo una logica reticolare, aperta e flessibile capace di riorganizzare la complessità della conoscenza aprendo la via all'organizzazione di un "sapere sostenibile" ed evitare, così, il rischio della sua parcellizzazione.

3. Trasformazione dell'insegnamento: verso una "conoscenza sostenibile"

In tal senso, il Piano Nazionale Ripresa e Resilienza prevede una revisione dell'attuale sistema di reclutamento del personale docente e del sistema di formazione iniziale e lungo tutta la carriera. Sono previste linee di investimento che mirano promuovere, in particolare, la dimensione di un'inclusione sociale sostenibile.

La sostenibilità sociale è il terzo pilastro per lo sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. A questo argomento sono dedicati 10 obiettivi, dei 17 totali che compongono l'Agenda, e, tra questi, quello di nostro interesse riguarda quello della

sostenibilità sociale.

Il paradigma della sostenibilità sociale si contamina dell'idea di scuola democratica (Dewey, 1961) quale spazio per “vivere ed imparare assieme”: a pensare in modo sistemico, critico e costruttivo; a cambiare prospettiva; ad affrontare insieme le questioni riguardanti il contesto sociale concreto.

Una scuola pensata come un laboratorio vivente della società, dove si respiri solidarietà e reciprocità, fa sì che il vissuto delle relazioni plurali rappresenti un motore di cambiamento sociale, politico ed economico.

Nell'attuale scenario storico-politico ed economico-sociale si afferma l'importanza dell'idea di una “scuola nuova” che fa sistema, fa rete e favorisce i processi di inclusione sociale attraverso il recupero di nuclei fondamentali della pedagogia scolastica, quali:

- a.) il costrutto di curriculum, interpretato non solo come un elenco di contenuti da insegnare, ma come un costrutto complesso che riflette le teorie e le concezioni della conoscenza secondo un modello ecologico (Bateson, 2007);
- b.) il costrutto di relazione educativa, ovvero il rapporto interpersonale e intenzionale tra l'educatore (o insegnante) e l'educando (o studente), finalizzato alla promozione dello sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e morale dell'individuo. Questa relazione è caratterizzata da un'interazione dinamica e bidirezionale, basata sulla comunicazione, la fiducia, il rispetto reciproco e l'impegno comune verso obiettivi educativi. La qualità dell'interazione tra insegnanti e studenti, influenza significativamente l'apprendimento e il benessere degli studenti (Bruner, 1997; Vygotskij, 2007);
- c.) il costrutto di inclusione sociale sostenibile, che si concentra sull'integrazione e l'inclusione di tutte le persone, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali o di *status*, in modo tale che possano partecipare pienamente alla vita sociale, economica e politica della comunità e si basa sui principi di equità e giustizia sociale (Sen, 1987; Nussbaum, 2010), di partecipazione, di coinvolgimento, di accessibilità;
- d.) il costrutto di ambiente di apprendimento, che nasce per promuovere l'ideazione e la progettazione di ambienti inclusivi e flessibili, in modo da rispondere alle esigenze di una popolazione studentesca eterogenea;

e.) il costrutto assiologico, che riguarda l'integrazione di valori etici e sociali nel curriculum per promuovere la formazione integrale degli studenti come cittadini democratici e responsabili.

Alla luce di queste sollecitazioni, si profila una nuova narrazione in termini di formazione professionale del docente, cui obiettivo principale sarà la promozione di *soft e bridging skills* (empatia, flessibilità, autoriflessione, sensibilità culturale, partecipazione e collaborazione, consapevolezza culturale e consapevolezza critica) per affrontare le sfide della diversità nelle scuole e promuovere un'educazione inclusiva e di qualità che valorizzi tutte le differenze, contribuendo al benessere e al successo di tutti gli studenti.

Bibliografia

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). Profilo degli insegnanti inclusivi in www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers).

Altet, M. (2014). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon. UK: Routledge.

Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.

Bateson, G. (2007). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bliss, J. (1990). *Student reactions to undergraduate science*. In E. Hegarty-Hazel (Ed.). *The student laboratory and the science curriculum*. London: Routledge, pp. 54-76.

Bliss, J., Ogborn, J. M. (1977). *Student Reactions to Undergraduate Science*. London: Heinemann.

Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. UK: Bristol.

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Caldari, C. (2014). *Inclusive education: a model to pursue*. VEGA: Periodico Elettronico di Cultura, 10, 2, pp. 18-23.

Commissione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio sulla promozione dei valori comuni, dell'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento* in <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-23-F1-EN-MAI PART-1.PDF>

Consiglio dell'Unione Europea (2009). *Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* in <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Forlin, C. (2012). Responding to the need for inclusive teacher education: Rhetoric or reality? In Forlin, C. *Future directions for inclusive teacher education*. New York: Routledge, pp. 3-12.

Gordon, T. (2012). *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti.

Ianes, D., Demo, H., Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.

Vygotskij, Lev S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.

Margiotta, U. (2009). Profili formativi e sistemi di padronanza nell'insegnamento in https://www.didattica-red.it/wp/wp-content/uploads/2009/03/A3-Margiotta_ProfiloFormativoCostruisce.pdf, pp. 1-11

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina

Morganti, A., Signorelli, A. (2017). *Insegnanti alle prese con i programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies*. Italia Journal of Special Education for Inclusion, 4, 2, pp. 123-138.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano Raffaello Cortina.

Nussbaum, M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno*

della cultura umanistica. Bologna: Il Mulino.

Oyler, C. (2006). *Imparare a insegnare in modo inclusivo: richieste in classe da parte degli insegnanti studenti*. New York: Routledge.

Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.

Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini*. Milano: Mondadori Università.

Sen, A. (1987). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino

UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO