

Scuola inclusiva: una ricerca-azione per la professionalità docente

Inclusive school: an action research for teachers' professionalism

GIULIANA SANDRONE

The paper presents the results of an action research project, titled “Inclusive School”, promoted by a group of research of the University of Bergamo in collaboration with the GLIP and seven schools based in Bergamo. In particular, the article would like to show how the mentioned project has provided an important opportunity to each school to rethink itself, its educational action and organization, to reread their own choices and teaching practices in light of two powerful concepts: inclusion and personalized learning.

KEYWORDS: INCLUSION, PERSONALIZED LEARNING, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, INCLUSIVE SCHOOL, ACTION RESEARCH IN EDUCATION.

Introduzione

A fronte di un concetto culturale e pedagogico forte come quello di *inclusione*, ormai da anni assunto dalla normativa scolastica italiana e, prima ancora, europea¹, che cosa può far sì che una istituzione scolastica del nostro paese decida di farlo proprio a livello formativo ed organizzativo e che ciascun docente lo assuma come paradigma di riferimento per la propria azione educativa? Detto altrimenti, che cosa favorisce, a scuola, un'azione innovativa che vuole tradurre nella prassi quotidiana il concetto di *inclusione*, inteso come l'elaborazione di risposte formative volte ad affrontare i problemi, le potenzialità, le criticità e tutte quelle situazioni, complesse ed inconsuete, che ciascun allievo porta con sé quando viene accolto nel nostro sistema educativo nazionale, con tutti i suoi vincoli e le sue peculiarità?

Certo, avere un'idea pedagogica forte di riferimento risulta fondamentale, ma spesso non è sufficiente per modificare l'agire quotidiano del docente, la prassi che necessariamente rimanda alla formazione e all'esperienza personale del singolo insegnante; può accadere che dell'idea forte, delle ragioni culturali ed educative che l'accompagnano, il docente sia personalmente convinto, ma che non siano altrettanto solide né la consapevolezza

progettuale rispetto alla strada da seguire, né le competenze metodologiche per realizzarlo nella propria situata e concreta azione educativa. Altrettanto spesso accade, per di più, che troppo grande sia l'incertezza rispetto all'impatto organizzativo che connette l'azione didattica portata avanti nel proprio gruppo classe e l'assetto organizzativo complessivo dell'intera istituzione in cui si opera, troppo flebile la consapevolezza rispetto all'incrocio tra il l'azione del singolo docente e il livello organizzativo generale e complessivo.

Altri due ostacoli, inoltre, possono pararsi di fronte a chi vorrebbe introdurre nella propria prassi educativa un concetto innovativo: il primo è rappresentato da quello strano fenomeno detto *isomorfismo didattico*², che accompagna l'azione dell'insegnamento, specie nei momenti difficili in cui la relazionalità educativa è messa alla prova; si tratta di un meccanismo che esercita un potente freno alla sperimentazione di nuove modalità didattiche, anche quando se ne percepisce la necessità, giacché offre una sorta di via di fuga allo spiazzamento che l'innovazione didattica comporta³; è il ritorno quasi automatico, una sorta di antidoto rassicurante, al modello di insegnamento che si è personalmente vissuto ed interiorizzato non solo come insegnante, ma prima ancora come allievo, molto spesso un modello trasmissivo e poco

coinvolgente che rispunta dal portato esperienziale che inevitabilmente accompagna il docente desideroso di innovazione e di cambiamento. Secondo e importante ostacolo per chi intende innovare le proprie pratiche didattiche è rappresentato dalla eterogeneità sia della formazione iniziale di ciascun insegnante, sia del suo personale investimento professionale nell'aggiornamento rispetto alle strategie e agli strumenti didattici, all'approfondimento epistemologico disciplinare e pedagogico; una dimensione certamente personale, quest'ultima, che rende difficile la condivisione di un linguaggio pedagogico-didattico comune e che solo una coerente ed efficace formazione iniziale del futuro insegnante potrebbe riportare ad interessi e sensibilità condivisi, aperti allo scambio e al confronto professionale. Si osservano dinamiche molto simili a quelle appena descritte di fronte al concetto di personalizzazione, introdotto come perno dello stesso sistema educativo nazionale nella riforma delineata dalla Legge delega n. 53 del 2003 e dai suoi decreti attuativi, ben presto bloccati da reazioni convergenti di tipo politico, sindacale ed amministrativo, certamente preoccupate dell'inevitabile affondo che questa norma avrebbe potuto infliggere all'uniformità gestionale ed organizzativa tradizionale della scuola italiana. Il concetto pedagogico di personalizzazione⁴, lo approfondiremo tra poco, porta, infatti, con sé una pratica formativa costituita da azioni intenzionali, razionali, libere e responsabili⁵, volte a far comprendere a ciascun allievo, attraverso la relazione educativa, che, al di là dei condizionamenti inevitabili che premono su ciascuno di noi (naturali, sociali, istituzionali, ecc.), l'educazione consiste proprio nel riconoscere se stesso e gli altri nella propria singolare originalità, unicità, libertà e unitarietà personale; si tratta di una prospettiva che muove da ciascun allievo in quanto persona e sussidiariamente può scardinare il principio centralistico che da oltre centocinquanta anni impronta la scuola italiana⁶. Qualche docente, qualche dirigente, qualche scuola, affascinati da questa prospettiva innovativa per il nostro paese, con coraggio e fatica ha provato ad impostare *Piani di studio personalizzati*, a favorire lo sviluppo di competenze di ciascuno e progettarne un *Portfolio*, ad individuare docenti *tutor* e così via; ma ben presto si è trovato di fronte alla domanda cruciale: come conciliare tutto questo con normative e risorse

caratterizzate da uniformità, rigidità e centralismo imperanti? Come affrontare il moloch sindacale dell'ugualitarismo tra i docenti, della mancata formazione in servizio, della mai riconosciuta sinergia con le famiglie? Domande a cui è difficile trovare risposta, anche in ragione del fatto che, dal 2006 ad oggi, il concetto stesso di personalizzazione, dopo un periodo di "oscuramento", viene ripreso e sovrapposto al meno complesso (ma non sovrapponibile!) concetto di individualizzazione⁷; è la Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, a riportare in modo improprio all'attenzione dei docenti il concetto di *personalizzazione*, associandolo strettamente a quello di *inclusione*, nel frattempo entrato nel linguaggio e nel dibattito educativo italiano. Molti docenti, sia singolarmente sia a livello di istituzione scolastica, hanno mostrato interesse nell'assumere questi concetti a guida del loro agire educativo, cercando di approfondire le loro basi pedagogiche e culturali, anche se, spesso, non è stato facile trovare la strada metodologica ed organizzativa per renderlo attuale nelle loro azioni educative.

1. Il progetto

Nonostante le difficoltà, qualcuno ci ha provato, come dimostrano le sette scuole di Bergamo che, a partire dal 2014, hanno risposto positivamente alla proposta del GLIP (Gruppo di lavoro inter-istituzionale provinciale per l'integrazione degli alunni con disabilità) che, lanciando il progetto "*Una scuola inclusiva*", ha voluto offrire un'importante opportunità a ciascuna scuola di ripensar se stessa, la propria azione educativa e la propria organizzazione, di rileggere le proprie scelte e pratiche didattiche alla luce dei due concetti forti di cui abbiamo parlato, inclusione e personalizzazione, assunti non certo come mero ed ennesimo dispositivo burocratico centralisticamente dato, ma come "prospettiva di significato"⁸ che, anche facendo sintesi dell'esperienza pregressa e della storia professionale dei docenti di ciascuna di queste scuole, permette di procedere sulla strada non molto frequentata della riflessione sulle proprie pratiche. Si tratta di un percorso proprio di chi ha fatto propria la convinzione per cui l'azione educativa del docente non può essere regno dell'esercizio logico

deduttivo, dell'analisi lineare tra il predittivo e il risultato, bensì regno della razionalità pratica di aristotelica memoria, volta alla ricerca e all'analisi delle strade attraverso cui l'uomo arriva ad agire "bene", portando a compimento nella vita professionale, come nella vita personale, decisioni responsabili, prudenti⁹, certo situazionali, ma non per questo occasionali.

La strada dell'autoriflessione non è facile, né immediata, richiede tempo e studio, ma soprattutto motivazione, pazienza e costanza; queste sono state le disposizioni personali che sempre hanno accompagnato la ricerca dei docenti che hanno partecipato a questo progetto, durante il quale, accompagnati dai ricercatori, si è lavorato al divenire della categoria della «progettazione in un processo di trasformazione di situazioni esistenti in situazioni preferite»¹⁰, avendo condiviso la convinzione che è nell'azione che si conosce, per cui come «il *know-how* di un acrobata consiste nel modo in cui egli compie il suo cammino lungo il filo»¹¹, così è nell'azione educativa del docente e nella riflessione su di essa che possiamo alimentare la conoscenza del nostro essere docenti ed educatori.

Un gruppo di ricercatori dell'Università degli Studi di Bergamo¹², guidati da chi scrive, ha dato la propria disponibilità a lavorare con i docenti nella realizzazione il percorso di ricerca-azione che avrebbe realizzato il progetto. Sei sono state le scuole statali della provincia che hanno dato la loro disponibilità (cinque istituti comprensivi e un istituto secondario di II grado) e ad esse si è aggiunta una scuola paritaria secondaria di I grado. I rispettivi dirigenti hanno presentato al Collegio dei docenti il progetto ed è stato definito il gruppo dei docenti-ricercatori; ogni scuola, ha indagato le proprie pratiche quotidiane ed il loro grado di inclusività e così facendo ha scelto e definito i temi su cui riflettere rispetto al cambiamento realizzato, in tutto o in parte, per costruire un ambiente educativo capace di valorizzare le differenze e aiutare i propri studenti a realizzare se stessi, formando ciascuno secondo le proprie inclinazioni e i propri talenti.

Lo strumento inizialmente utilizzato per definire alcuni indicatori necessari alla valutazione del grado di inclusività delle prassi osservate è stato il *Nuovo Index per l'inclusione*¹³, adattato alla realtà della scuola italiana e con la piena consapevolezza che le differenze rispetto al modello scolastico anglosassone, per il quale è stato

costruito, richiedevano un utilizzo ragionato e situato; si sono successivamente aggiunti alcuni testi di riferimento il cui utilizzo ha reso possibile individuare indicatori che, partendo da alcuni paradigmi pedagogici indispensabili, hanno consentito l'analisi delle diverse situazioni educative individuate¹⁴.

La ricerca-azione ha avuto durata biennale; durante il primo anno, i docenti di ogni istituzione scolastica, dopo aver scelto i contenuti e le attività da osservare ed analizzare, hanno lavorato nel proprio istituto con la supervisione del gruppo di ricerca universitario, utilizzando la tecnica della video-ripresa e della narrazione condivisa. Nel secondo anno, si è scelto di proseguire con lo strumento del laboratorio tematico che, con una parziale supervisione, ha permesso ai docenti ricercatori delle sette scuole coinvolte di confrontarsi, attraverso indicatori comuni, rispetto alle pratiche che erano state oggetto delle loro analisi, interrogandosi sulla validità delle scelte didattiche realizzate in una dimensione di reale *inclusione*. Il laboratorio, vissuto come vero e proprio spazio di confronto in cui ricostruire il significato pedagogico e culturale delle proprie scelte professionali, ha rappresentato, rispetto ai diversi temi affrontati, un momento di forte apprendimento cooperativo. L'adozione reciproca di criteri di riferimento e di indicatori comuni per "leggere" le pratiche innovative messe in campo, la negoziazione dei diversi punti di vista, il desiderio di controllo e valutazione del cambiamento innovativo introdotto, l'assunzione di responsabilità rispetto al percorso di ricerca-azione intrapreso, sono stati tutti elementi che hanno reso coeso il gruppo nella prospettiva di lavoro assunto¹⁵.

2. I paradigmi pedagogici di riferimento

Fin dal primo incontro, tra ricercatori e docenti coinvolti nella ricerca-azione, è risultato necessario esplicitare e condividere il significato attribuito ai due concetti di personalizzazione e di inclusione. Per rispondere a questo bisogno di condivisione semantica, si è scelto di ripercorrere e ricostruire, sia pur sinteticamente e rimandando all'indispensabile studio ed approfondimento personale, l'origine di questi concetti.

Personalizzazione. Il concetto di personalizzazione si basa sul termine di persona, ricco di significati nella nostra tradizione classica e successivamente in quella ebraico-cristiana¹⁶, che sempre rimanda, a partire dall'etimologia,

ad altro da quanto appare nella realtà sensibile (la maschera rispetto all'attore¹⁷). Quanto "si vede davanti" mostrerebbe, dunque, un rinvio a qualcosa che non si vede, ma che pur "stando dietro/sotto", esiste al punto da costituire la condizione stessa della manifestazione¹⁸.

E' evidente, dunque, l'intento di definire una differenza tra questi due livelli, la realtà sensibile e quel che non si vede, da un lato, e la necessità di riconoscerli, dall'altro, senza ridurre il secondo al primo. La dimensione metafisica della persona che consegue da questa prospettiva segnala come essa non possa mai essere ridotta alla molteplicità separata delle sue pur importanti manifestazioni empiriche (psicologiche, biologiche, cognitive, sociali, ecc.), che sempre vengono riunite in una dimensione di unitarietà che accompagna le altre peculiarità ontologiche della persona: l'unicità, la libertà e la responsabilità¹⁹. Evitare qualsiasi riduzionismo biologico, sociologico, storico, ecc., della persona e mantenere l'attenzione sul mai concluso intreccio tra questi elementi e le caratteristiche che la contraddistinguono che cosa comporta nell'azione educativa del singolo docente e nelle scelte dell'azione di sistema di una scuola? Operando un'estrema sintesi, possiamo dire che si agisce in coerenza con il concetto di personalizzazione nella scuola quando, per esempio, non si riduce la progettazione e la programmazione dell'insegnamento

ad adempimenti decisi esclusivamente dai docenti senza coinvolgere la libertà, l'originalità, l'unicità e la responsabilità dei discenti e delle loro famiglie²⁰

ma si accompagnano gli studenti, con apposita azione di tutorato,

nella continua analisi riflessiva di sé in rapporto agli altri e al mondo, al fine di guadagnare livelli sempre più ampi e consapevoli di unità, di integrazione di tutte le proprie dimensioni costitutive»²¹.

La scuola e il docente che intendono improntare la propria azione personale e di sistema al paradigma della

personalizzazione, dunque, condividono e testimoniano nei diversi ruoli e livelli questi principi: a) il patrimonio culturale proprio della scuola è mezzo privilegiato e fecondo per esaltare le qualità buone di ciascuno per cui ci si impegna a costruire itinerari disciplinari attenti all'indispensabile incrocio tra i saperi insegnati e il processo di apprendimento della singola persona, allo scopo di permettere a ciascuno di ri-assumere e fare unitariamente propri quegli stessi saperi²²; b) se non si superano, con responsabile autonomia²³, le uniformità e le rigidità che intendono far passivamente adeguare ciascun allievo e tutti gli allievi, nella loro singolare diversità, a regole e percorsi preordinati e inesorabilmente comuni, è impossibile dare stimoli che consentano a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità e, pur nel rispetto di norme generali comuni, sviluppare competenze indispensabili per vivere "bene", per sé e per gli altri; c) per la crescita educativa personale di ciascuno (e qui occorre ricordare come, nella relazione educativa, sia pur in modo asimmetrico, non cresce solo l'educando!) personalizzare significa agire e far agire riflessività continua

per distinguere e far distinguere sempre meglio, nei comportamenti propri e altrui, quanto è segno di disposizioni da quanto è frutto di azioni vere e proprie²⁴,

di abitudini, di routine, di automatismi spontanei o acquisiti, in modo che ciascuno, secondo le proprie possibilità sviluppi competenze personali che permettono, ai diversi livelli di sviluppo, di leggere, comprendere e valutare la realtà nelle diverse esperienze che si incontrano.

Inclusione. Non è certo un caso che il termine inclusione venga spesso utilizzato in ambiente educativo italiano, ma anche internazionale, in concomitanza con l'espressione *Bisogni Educativi Speciali* (BES); tale espressione proviene dal Regno Unito, dove nel 1971 il professore di Educazione speciale Ronald Gulliford pubblica il testo *Special Educational Need*, auspicandone la divulgazione tra tutti gli insegnanti, e non solo, quindi, tra quelli qualificati che lavorano nelle scuole speciali. Poco dopo, nel 1978²⁵, prende avvio la diffusione di questa espressione in tutti i Paesi in cui si inizia a rivendicare il principio dell'educazione per tutti all'interno di un unico

sistema educativo, a partire dalla pubblicazione del Rapporto Warnock, esito dei lavori della commissione del Ministero dell'Istruzione e delle Scienze britannico. Abolendo il concetto di "handicap" a favore della locuzione "Special Educational Needs" (SEN), tale rapporto rivela una maggiore sensibilità linguistica sulla questione della disabilità e promuove un radicale cambiamento di prospettiva nell'approccio educativo rivolto agli alunni "diversi". Questa espressione, infatti, è strettamente correlata all'urgenza di mettere a punto e concretizzare "attenzioni educative speciali" sia nei confronti di coloro che sono portatori di un *deficit*, riconosciuto a livello sensoriale, fisico e mentale, sia nei confronti di coloro che, per una serie di motivi, anche contingente, faticano a proseguire il proprio percorso formativo e a rispondere alle richieste di una società sempre più complessa. Questo scenario via via influenzerà, nei decenni successivi, tutti i Paesi europei che, pur assumendo a livello locale particolari disposizioni normative e istituzionali, si ritrovano accomunati in una nuova dimensione culturale che vede nella diversità individuale presente nell'eterogeneità delle realtà scolastiche nazionali una ricchezza da valorizzare, da portare oltre la semplice distinzione tra una presunta 'normalità' standard, sempre più improponibile anche da un punto di vista empirico, e una disabilità (fisica, psichica, cognitiva, sensoriale, ecc.) certificata da una diagnosi sanitaria. Le diverse formulazioni linguistiche e semantiche che afferiscono a questa esigenza, pertanto, vengono influenzate dall'assunzione della lingua inglese, strumento internazionale che veicola, in realtà, attraverso un solo significante anche significati molto diversi, specie se riferite a contesti con storie e scelte istituzionali e culturali diverse.

Anche in Italia, a cominciare dai primi anni del 2000, per parlare dell'educazione degli allievi con disabilità, si accavallano locuzioni consolidate (ma non per questo sempre rispettate nella loro realizzazione empirica) ad altre più nuove, che sembrano introdurre concetti nuovi, più rispondenti alle diverse sensibilità educative che vanno maturando. In realtà, l'intento di rivendicare una presunta originalità di una locuzione rispetto ad un'altra ("integrazione", "inclusione", "educazione inclusiva", "disabilità", "diversabilità", "bisogni educativi speciali", ecc.) potrebbe indurre a trascurare il valore originario e

fondante, con cui tutti coloro che si occupano dell'azione educativa e della riflessione su di essa sono costretti a confrontarsi: il principio dell'unicità e dell'inesauribilità di ognuno e la conseguente valorizzazione delle sue singolari specificità. Si tratta di specificità ascrivibili non solo ad una dimensione cognitiva, ma anche fisiologica, affettiva, relazionale, e rilevabili in un contesto di vita complesso, formato dalla famiglia, dalla scuola, dalle amicizie, dal lavoro, dalla comunità di fede, ecc., all'interno del quale ognuno rivela la propria costitutiva singolarità sempre accompagnata dall'apertura all'altro, al diverso. In questo senso, a proposito dell'acceso dibattito sulla frequenza degli studenti con disabilità nella scuola di tutti, Larocca ammette che

non è tanto importante usare il termine '*inclusione*' invece di quello di '*integrazione*', che è certo un intreccio e soprattutto un *incontro* con la diversità, e quindi un dialogo *cogente* con essa, ma è importante andar oltre i nominalismi e cogliere lo spessore antropologico, di antropologia pedagogica, entro la pedagogia speciale, implicito in un termine che lasci intravedere la realtà del superamento d'ogni barriera che anteponga un uomo a un altro uomo²⁶.

Di fatto, a partire dal 1994, anno della Conferenza Mondiale dell'UNESCO *Sull'educazione e sulle esigenze speciali*, a Salamanca, a cui partecipano 92 governi e 25 organizzazioni internazionali si stabiliscono una serie di fondamentali principi:

ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri;
le persone che hanno bisogni educativi speciali devono poter accedere alle normali scuole che devono integrarli in un sistema pedagogico centrato sul bambino, capace di soddisfare questa necessità;
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.

Considerati questi principi, nella Dichiarazione stessa si esortano tutti i governi «ad adottare, come legge o politica,

il principio dell'*educazione inclusiva*, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali» e a

fare 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.

L'espressione *educazione inclusiva* viene assunta, da questo momento in poi e nel successivo dibattito internazionale, come concetto che va via via allargandosi dalla pedagogia speciale alla pedagogia in generale e all'azione educativa quale si realizza (o dovrebbe realizzarsi) nella quotidianità educativa, nei confronti della diversità personale di ciascuno. Le politiche nazionali di ciascun Paese aderente alle diverse organizzazioni internazionali, si muovono certamente in modo diverso a seconda delle situazioni locali; se una generalizzazione occorre fare, possiamo condividere le più recenti ricerche internazionali²⁷ riguardanti le politiche educative assunte dai vari Paesi europei in materia di educazione delle persone disabili che attestano una situazione molto diversificata a livello nazionale e, addirittura, soluzioni diverse coesistenti all'interno del medesimo territorio²⁸. I fattori responsabili di queste differenze afferiscono, nel complesso, alla specificità del contesto politico, sociale, culturale e scientifico di ogni Stato considerato. Per esempio, ad una considerazione e assunzione fortemente specialistica della disabilità corrisponde, di solito, un intervento riabilitativo e educativo separatorio e settoriale, che inibisce un possibile assetto integrativo della scuola. Oppure, quanto più un sistema scolastico nazionale è centralizzato, tanto più risulta difficile realizzare sistemi educativi flessibili e, quindi, adeguati alle esigenze particolari di ognuno. Appare ormai evidente, infatti, come

la decentralizzazione sia un tema centrale nell'offerta di istruzione destinata agli alunni con bisogni educativi speciali e [...] le responsabilità locali e regionali possano meglio favorire la realizzazione pratica dell'integrazione²⁹.

A tali differenze contestuali, si intrecciano, inevitabilmente, presunte differenze o affinità di natura terminologica, che inducono gli esperti a contestare o a far coincidere espressioni che, spesso, non si possono nemmeno confrontare, perché riferibili alle "nicchie

culturali" specifiche di ogni Paese, perché frutto, quindi, di percorsi culturali propri, o con tempi diversi nell'approcciare le stesse problematiche; da qui si sviluppano espressioni diverse, o significati di varia diversità per uguali espressioni.

Dall'insieme di queste ed altre riflessioni il gruppo di ricerca del progetto *Scuola Inclusiva* di Bergamo ha condiviso due consapevolezza: la prima riguarda il concetto di inclusione e la necessità di un utilizzo attento al contesto normativo e culturale del paese in cui si studiano, osservano, realizzano pratiche educative, per cui, in Italia, rimanda ad un'azione educativa, singola e si sistema, capace di sostenere la diversità di ciascuno intesa come risorsa (e non necessariamente solo mancanza) per garantire a tutti il diritto all'educazione e all'istruzione e a ciascuno il massimo di educazione possibile. L'intreccio con il concetto di personalizzazione, così come poc'anzi definito nel solco della tradizione pedagogica classica, non potrebbe essere più cogente.

3. Il metodo di ricerca e gli strumenti

A partire dalla condivisione di questi concetti pedagogici, il gruppo di ricerca ha individuato il metodo e gli strumenti ritenuti più adatti allo scopo di osservare ed analizzare riflessivamente quelle pratiche educative ritenute, dall' équipe di docenti ricercatori o dall'insieme dell'istituzione scolastica, espressione di una intenzionalità educativa inclusiva e proprio per questo personalizzante. La definizione di questi elementi, la metodologia di ricerca e gli strumenti di indagine, è stata condivisa tra ricercatori "accademici" e ricercatori "pratici" che hanno riconosciuto l'importanza di superare la dicotomia individuata da Schön tra «conoscenza forte» e «conoscenza debole»³⁰, ricomprendendola nella circolarità che sempre lega la teoria e la pratica, lo studio e il lavoro.

La ricerca-azione

Tutta la letteratura ormai classica sulla *ricerca-azione* mette in evidenza alcune caratteristiche fondamentali di questa modalità di ricerca empirica, laddove essa si realizza in ambito scolastico e vede paritariamente coinvolti ricercatori e docenti:

1. il protagonismo dei docenti nella ricerca di approfondimento e comprensione della prassi che

- essi stessi realizzano, ai fini di un miglioramento della conoscenza e della pratica professionale³¹;
2. l'incrocio intenzionale tra teoria e prassi che alimenta la competenza professionale esperta e genera un circolo virtuoso che, partendo dalla pratica, dà una lettura di quanto agito attraverso la teoria, per ritornare ad esercitare una pratica più consapevole e mirata³²;
 3. l'azione riflessiva e/o auto-riflessiva, volontaria e collaborativa che si esercita in modo cooperativo da parte dei partecipanti di una comunità professionale³³.

Si coniugano in modo evidente le due finalità che hanno dato vita, in campo sociale, prima, e in campo educativo subito dopo, a questa prospettiva metodologica dai tratti qualitativi, narrativi ed interpretativi: il miglioramento della qualità dell'azione professionale e la spinta innovativa che può venire alla pratica professionale procedendo in direzione *bottom-up*. In entrambe le finalità la chiave di volta è rappresentata dalla presenza di atteggiamenti riflessivi che cambiano atteggiamento culturale dell'uomo che opera, giacché *reflection in action* e *self reflective enquiry*³⁴, riflessività individuale e cooperativa ed auto-riflessività favoriscono, a livello personale così come cooperativo, i cambiamenti di prospettiva necessari per introdurre innovazione.

Il ricercatore esterno si affianca al gruppo dei docenti protagonisti della ricerca-azione e ne facilita l'azione di indagine riflessiva; nel nostro caso, si è trattato di accompagnare all'utilizzo analitico e riflessivo le video-registrazioni realizzate dai docenti e alla narrazione condivisa delle attività svolte. La video registrazione è stato lo strumento che ha permesso di realizzare una *situated research*, così come viene anticipata da F.V. Tochon alla fine degli anni '90 del secolo scorso³⁵. In molti campi delle scienze umane e certamente anche nell'area di ricerca pedagogica, appaiono in tutta la loro evidenza due assunti fondamentali: il primo rimanda all'impossibilità di 'sezionare' il processo di apprendimento riducendolo ad una lineare acquisizione di conoscenze e abilità; il secondo esalta la necessità di collocare l'osservazione dell'agire dell'insegnante in situazioni reali, capaci di dar conto del complesso intrecciarsi degli aspetti verbali con quelli visivi e di

contribuire ad un processo di costruzione di significato che alimenti il sapere pedagogico e didattico.

Attraverso la metodologia della video-registrazione, la nostra attività di ricerca si è, dunque, definita in una prospettiva di ricerca che ha fatto propria la convinzione di come sia impossibile «fare scienza in base a regole fisse ed universali»³⁶ e di come sia impraticabile, specie in campo educativo, il predominio incontrastato di una razionalità tecnica, intesa come applicazione automatica, esecutiva e aprioristicamente data di regole precedentemente fissate.

Si può, infine, affermare con certezza che si è venuto a creare nell'ambito del nostro percorso di ricerca la situazione tipica della comunità di pratica³⁷. Come noto, parlare di comunità di pratica significa far riferimento ad una struttura che fonda le proprie ragioni nell'impegno libero e reciproco di persone che lavorano ad un'impresa comune con l'esplicito intento di migliorarla. Nella fattispecie della nostra ricerca, si tratta di docenti che, in virtù della loro prossimità nel vissuto professionale quotidiano e del loro senso di appartenenza alla singola istituzione scolastica in cui lavorano, decidono spontaneamente di ampliare e promuovere la propria conoscenza e competenza professionale rispetto al tema della diversità personale e della sua integrazione, a partire dalla pratica quotidiana e dallo scambio di esperienze.

Si tratta, come è evidente, di una situazione che vede persone adulte alle prese con un apprendimento permanente, caratterizzato da un preciso bisogno di significatività, quale definito da Merizov, laddove nomina come apprendimento trasformativo³⁸ la continua necessità dell'uomo di riformulare i propri quadri di significato, riflettendo sulla propria esperienza e modificando gli schemi precedentemente utilizzati. È questa la prospettiva che rende possibile un progetto di innovazione nelle realtà professionali molto strutturate e, spesso poco flessibili, come possono esserlo gli istituti scolastici.

La video-ricerca

Come si connette l'utilizzo della videoregistrazione in una prospettiva di ricerca-azione? L'utilizzo di strumenti visuali (immagini e filmati) nella ricerca sociale è ormai una pratica assodata. La scienza sociale che per prima si è avvicinata a questa metodologia e ha offerto una prima sistemazione teorica nell'utilizzo dei mezzi visivi è stata la sociologia: nate contemporaneamente nella metà del XIX

secolo, sociologia e fotografia hanno da subito prodotto ricerche congiunte, cosicché i cultori della prima spesso si sono scoperti anche cultori della seconda e viceversa, in un clima di interdisciplinarietà diffuso. Dopo una fase di criticità, giustificata da un clima di diffuso positivismo che tendeva a connettere le scienze umane alle scienze dure (matematica e statistica) e ai loro strumenti quantitativi piuttosto che alle scienze semiotiche ed ermeneutiche delle produzioni visuali³⁹, soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso si è assistito a un nuovo ricongiungimento, favorito anche dalla riscoperta del valore scientifico della ricerca cosiddetta “qualitativa” nelle scienze sociali. Negli Stati Uniti, infatti, in connessione con un periodo di grande cambiamento corrispondente alle “crisi” sociali della fine degli anni ’60, una nuova convergenza di interessi si ristabilisce tra sociologi e fotografi di reportage, interessati a indagare e svelare la realtà quotidiana; testimoniano questo legame D. Arbus e R. Frank che si impegnano a spostare l’attenzione pubblica su fenomeni e temi trascurati dalla sociologia empirica quali la povertà, il razzismo, la guerra, la violenza, ecc. In ambito, continentale, poi, tale riscoperta di profilo scientifico della ricerca qualitativa mette in rilievo come lo studio semiotico sulle fotografie e sui filmati abbia valore anche dal punto di vista della ricerca di senso personale⁴⁰.

L’utilizzo degli strumenti visuali – e in generale di quelli tecnologici – ha aperto anche una serie di discussioni relative alla natura stessa del prodotto che ne consegue, l’artefatto, sulla sua origine e soprattutto sulla sua veridicità come oggetto di studio. In particolare, ci si può riferire agli studi ormai “classici” di Wartofsky⁴¹ che, in una ricerca del 1979 dedicata alla percezione, alla rappresentazione e alle forme d’azione, individuava tre modi dell’artefatto: dopo quello ‘primario’, vero e proprio strumento tecnico orientato verso l’esterno e finalizzato all’azione sulla realtà circostante, individuava artefatti ‘secondari’, ovvero tutti quegli strumenti conseguenti ad una prima rielaborazione concettuale degli artefatti primari, mentre, in ultimo, definiva artefatti di terzo tipo quei sistemi di regole formali, che sembravano non avere più alcun collegamento con i primi due tipi di artefatti, ma che derivavano dall’attività del soggetto con gli strumenti tecnici. Partendo da queste considerazioni, Rabardel, quindici anni dopo, propone una lettura più dinamica della

natura dell’artefatto, sottolineando innanzitutto come esso non possa essere mai considerato “neutro” e che il suo utilizzo non sia mai pienamente strumentale. La scelta del mezzo tecnico nell’ambito della ricerca, ad esempio, la sottopone alle sue leggi interne, ai suoi schemi d’uso, alle dinamiche sue proprie; questa considerazione tipicamente ermeneutica sottolinea che l’utilizzo di mezzi tecnologici ai fini della ricerca – nel nostro caso visuali – determina risultati propri e peculiari, in virtù delle logiche interne del mezzo prescelto⁴². Per questo è necessario tenere in conto, rimanendo al nostro campo di analisi, che l’utilizzo di uno strumento di video-ripresa, ad esempio, rappresenta una scelta metodologica che genera un preciso processo di cognizione e di rappresentazione in tutti coloro che ne sono protagonisti (‘attori’, ‘registi’, ‘ricercatori’, ecc.), dando vita a una vera e propria genesi concettuale determinata dallo strumento e detta, dallo stesso Rabardel, genesi strutturale. In questo modo, gli artefatti tecnologici, da semplici strumenti di “ripresa” della realtà, vengono riconosciuti come strumenti di invenzione di veri e propri modelli concettuali; detto in altri termini, essi si staccano dai loro autori e dalle loro intenzioni, per inaugurare una storia propria, raccontando a chi li utilizzerà molto più di quello che l’autore alla fonte avrebbe voluto dire attraverso di essi.

Ritornando al nostro caso e rispettando queste considerazioni ermeneutiche, la video-ripresa di situazioni educative e didattiche non rappresenta solamente uno strumento attraverso cui raccogliere dati in una situazione precisa e circoscritta, ma il materiale filmato, determinato dalle leggi visuali della videoripresa, rappresenta l’elaborazione di un testo nuovo e indipendente in cui si possono ritrovare elementi differenti rispetto a quelli che la semplice osservazione del ricercatore vi potrebbe trovare. Ciò riguarda anche l’intenzione e la percezione di coloro che sono ripresi; si potrebbe obiettare che tale modificazione è possibile solo a condizione che coloro che vengono ripresi siano consapevoli di ciò che sta loro accadendo; ma oltre alla questione deontologica (è necessario informare per ragioni di correttezza della ricerca che il ricercatore sta video-riprendendo), esiste anche una considerazione più profonda, che rimanda all’esistenza, tra l’occhio del ricercatore e il campo di ricerca, del filtro della lente di videoripresa. Impossibile negare che ciò porta a una sostanziale modifica del campo

che è “generato” attraverso lo strumento⁴³; a ciò occorre aggiungere tutte le considerazioni sulla modificazione del campo di ricerca e della metodologia dell’osservazione partecipante in presenza di un ricercatore che video-riprende.

A questo punto, il problema si sposta dal mezzo al ricercatore e l’uso delle tecnologie influenza la struttura stessa della ricerca in modi differenti. Ci si può riferire a questo riguardo agli studi di Perkins⁴⁴, il quale individua due grandi categorie di effetti che possono modificare l’azione dei ricercatori: una prima tipologia, definita di “primo livello”, è relativa al tempo e allo spazio in cui la ricerca avviene, ha carattere accidentali rispetto al contenuto e allo scopo dell’azione di ricerca; la seconda tipologia, mediata, agisce invece in modo più profondo sull’azione di ricerca stessa e soprattutto influisce sul modo di comprendere ed interpretare i dati raccolti. In estrema sintesi, ogni azione tecnologicamente mediata produce nel tempo effetti di primo e di secondo livello, che si manifestano nella lunga durata e nella consuetudine all’utilizzo sociale dello strumento stesso. Il ricercatore “visuale” nell’ambito delle scienze umane può, quindi, giovare di una duplice modificazione rispetto alla semplice osservazione: in primo luogo, a livello di modificazione primaria della ricerca esso può attingere a dati che, rispetto alla semplice osservazione, hanno modificazioni quantitative relative alla possibilità di godere di alcune peculiarità del mezzo (rallentare, fermo immagine, salto di immagini, ecc.); in secondo luogo, a livello di modificazione secondaria, la sua osservazione assume un livello qualitativo differente dall’osservazione poiché ciò di cui dispone è qualcosa di differente rispetto alla semplice presenza.

Tutte queste considerazioni, in conclusione, ci permettono di dire che l’utilizzo di strumenti visuali nella ricerca delle scienze umane è una forma peculiare e unica di ricerca e non semplicemente un ausilio “aumentativo” alla ricerca basata sulla osservazione in presenza. Hanno certamente confermato questa affermazione i docenti che, partecipando al progetto di ricerca, hanno utilizzato le video-registrazioni realizzate e ne hanno fatto oggetto di analisi riflessiva, riscoprendo la categoria – assai negletta nella scuola – della narrazione sia diretta, orale o scritta, sia mediata dallo strumento tecnologico. E’ così che i docenti-ricercatori hanno vissuto e condiviso l’esperienza

della narrazione, capace di allentare la logica imperante della misurazione della performance cognitiva, ponendosi in una dimensione dialogica e di incontro aperto, ricco di sfumature diverse, come diverse sono state le modalità narrative. Esperienza, inoltre, vissuta a più livelli, da quello denotativo, quando il/i docente/i presentavano il percorso realizzato e l’intenzionalità educativa che lo/i aveva mosso/i, a quello più connotativo quando si trattava di rileggere quella stessa progettualità così come era stata fissata dalla telecamera, attraverso azioni situate che ciascun docente aveva la possibilità di vedere dall’esterno, di commentare, di valutare, di ri-pensare.

4. Gli esiti della ricerca-azione

Come già anticipato, in entrambe le fasi del percorso di ricerca-azione sono stati individuati alcuni indicatori ritenuti importanti per poter definire il percorso educativo realizzato come inclusivo, vale a dire, atto ad elaborare risposte formative congruenti con le diverse potenzialità e criticità personali, con la pluralità di esigenze educative che ciascun allievo porta con sé, sia esso in situazione di disabilità, di bisogno educativo speciale, o semplicemente di qualcuna delle problematiche che, crescendo, ciascun allievo necessariamente incontra. Dovendo fare sintesi rispetto a quanto elaborato, appare opportuno evidenziare come alcuni di questi indicatori che si sono spesso presentati come veri e propri temi centrali di discussione tra i docenti-ricercatori, una sorta di filo conduttore ricorrente in situazioni ed ambienti educativi diversi, in progettazioni eterogenee per contesto, mete formative, saperi utilizzati, mediatori didattici messi in campo, cooperazioni realizzate. Detto in estrema sintesi, definire un’azione educativa innovativa, fondata su di un paradigma inclusivo e, per ciò stesso, personalizzante, ha ripetutamente significato, durante questo percorso, ricercare alcuni caratteri che sono parsi indispensabili, quali l’unitarietà dell’apprendimento, la complessità della valutazione, la flessibilità organizzativa e didattica.

L’unitarietà dell’apprendimento

Le situazioni video-riprese, analizzate e portate alla riflessione condivisa dei partecipanti alla ricerca-azione sono state davvero molte ed eterogenee: dall’azione teatrale utilizzata come sistematico mediatore in gruppi

classe all'interno dei quali convive la disabilità grave, all'attivazione di laboratori interculturali animati, a classi aperte, da docenti e genitori in un contesto di forte immigrazione, alla sistematica adozione del *cooperative learning* in un gruppo classe di scuola primaria che vede la presenza di allievi con disabilità e BES, all'azione didattica che mira all'elaborazione dei primi concetti numerici cardinali ed ordinali con l'apprendimento motorio da parte di allievi di provenienza culturale e geografica assai diversa, alla realizzazione di un progetto interdisciplinare⁴⁵ che, utilizzando discipline apparentemente lontane come la storia, la chimica, l'informatica, la lingua italiana, ecc., intende far fronte ad una serie di importanti problematiche di apprendimento e relazionali di un gruppo classe del primo biennio di un liceo, ecc. Nonostante questa eterogeneità di contesti e di scelte educative, il primo indicatore che ha orientato l'attenzione dei docenti ricercatori è stato quello relativo all'unitarietà dell'apprendimento: detto in sintesi, un percorso educativo presenta carattere di inclusività solo se interpella e tiene in conto tutti i possibili risultati di apprendimento che via via si acquisiscono in termini di saperi disciplinari (quale che sia il livello cognitivo all'interno del quale è possibile muoversi) e si maturano in termini di competenze personali che permettono a ciascun allievo di acquisire/aumentare la propria autonomia nell'affrontare con responsabilità problemi propri della loro vita quotidiana, dentro e fuori della scuola. Partendo, infatti, dal presupposto pedagogico dell'unitarietà della persona, consegue che anche il più mirato intervento d'istruzione, a scuola, non può non coinvolgere aspetti e condizioni educativi molteplici, attinenti alle diverse dimensioni personali, da quella intellettuale a quella emotiva ed affettiva, da quella espressiva a quella operativa, da quella etica a quella sociale, ecc., in una ricorsività continua che vede al centro del processo l'allievo stesso. La separatezza disciplinare propria dei curricula scolastici non può rimanere tale nei processi di insegnamento-apprendimento che necessariamente connettono saperi diversi proponendo situazioni problematiche da risolvere e progetti da eseguire, in cui si intrecciano risorse e motivazioni personali, disposizioni e attitudini diverse che si intrecciano nell'agire dell'allievo, intenzionalmente accompagnato dall'educatore. Si definisce, senza dubbio, uno scenario di antropologia

pedagogica che può far proprie sia le più attuali prospettive di derivazione costruttivista-cognitivista⁴⁶, con l'elaborazione diretta dell'apprendimento da parte dell'allievo ricco della sua storia e della sua esperienza, sia i principi fondativi della prospettiva personalista, la cui esigenza educativa possiamo riassumere nel mouneriano *éveiller la personne*⁴⁷ sintesi relazionale tra il valore ontologico dell'allievo e l'azione intenzionale di chi educa.

Ma l'azione così riconosciuta inclusiva, in quanto attenta all'unitarietà della persona e alla molteplicità delle sue dimensioni, non può non porsi il problema della valutazione di tutti i diversi risultati di apprendimento perseguiti e ciò non solo in riferimento al doveroso compito istituzionale ed amministrativo, ma anche e soprattutto in riferimento alla dimensione orientativa e formativa della valutazione stessa.

La complessità della valutazione

La valutazione è apparsa come altro concetto pedagogico centrale non solo nel sostenere, ma anche nel legittimare come criterio dirimente una progettualità didattica capace di valorizzare le differenze personali; la valutazione si è qui intesa non certamente come mera verifica o misurazione dell'acquisizione di saperi da parte dell'allievo, ma come processo reiterato e complesso, atto a favorire una vera e propria "attribuzione di valore" rispetto ai diversi risultati di apprendimento, articolati in conoscenze ed abilità disciplinari e in competenze personali, trasversali e disciplinari. Accogliere questa differenziazione rispetto agli scopi perseguiti nell'azione educativa è risultato essere, a partire dall'analisi di molte delle situazioni video-registrate, elemento risolutivo per dare evidenza e tracciabilità non solo alla diversità dei risultati ottenuti dai singoli allievi, ma anche ai loro personali processi di apprendimento, cesellati da momenti di criticità e da momenti di grande fermento, da fatiche e da rapide intuizioni. Un doveroso omaggio alla diversità di ciascuno, dunque, che permette una pluralità di osservazioni e di riscontri impossibili da incasellare esclusivamente nell'acquisizione quantitativa di saperi, ma bisognosi di essere osservati in modo qualitativo e diacronico nell'agire situato di ciascun allievo, di fronte a problemi da risolvere, a progetti da realizzare, a compiti da portare a termine. Una pluralità di risultati, ancora, assai

evidenti nelle molte situazioni di didattica laboratoriale testimoniate nelle video-riprese: didattica laboratoriale intesa come potente momento generatore di senso, «metodologia comune a tutte le discipline (...), funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo attraverso l'utilizzo dei saperi specifici di un determinato percorso di istruzione» che diventano così «mezzo di lettura e della realtà che lo circonda»⁴⁸, strumento di intervento personale, autonomo e responsabile nelle diverse situazioni che gli si presentano. Siamo in quella prospettiva che Dewey descriveva come indivisibile, tra metodo e contenuto; prospettiva che spinge l'allievo all'uso intelligente e situato dei saperi acquisiti, lontano dalla «trascuratezza di situazioni concrete d'esperienza»⁴⁹. Non è semplice per il docente di qualsivoglia grado di scuola approntare strumenti quantitativi e qualitativi che permettano una valutazione diacronica e corrispondente ai diversi risultati di apprendimento dell'allievo, certo; ma è indispensabile ed ineludibile, secondo tutti i docenti che partecipano al progetto di ricerca, se si vuole davvero restituire, a ciascuno dei propri allievi, una rendicontazione ad alto potenziale formativo ed orientativo rispetto ai saperi acquisiti e alle competenze maturate.

La flessibilità organizzativa e didattica

Un terzo aspetto di riflessione è stato fortemente condiviso dai docenti partecipanti al progetto: la necessità di assumere e di irrobustire sempre più la consapevolezza del rapporto che lega la pratica didattica del singolo docente o di un *team* di docenti con l'organizzazione complessiva dell'istituzione scolastica. Sia pur senza addentrarsi in un'analisi dettagliata, è emerso come la scuola, intesa

come organizzazione sociale, manifesti capacità di reagire a stimoli sia interni che esterni, di adattarsi a nuove situazioni, di interfacciarsi con variabili diverse⁵⁰, manifestando, dunque, livelli diversi di flessibilità. A questo punto è stato necessario, per i docenti che lavoravano in alcuni laboratori del percorso di ricerca, assumere una definizione condivisa di flessibilità che possiamo così sintetizzare: si ritiene flessibile il modo di operare di un docente, di un gruppo di docenti, di un'intera istituzione scolastica che è finalizzato ad assicurare la miglior formazione personale, sociale, culturale e professionale a ciascun allievo, in un'ottica di personalizzazione e di garanzia di pari opportunità per tutti e per ciascuno. Data questa condivisione di significato non è stato difficile individuare due generi distinti di flessibilità necessaria all'interno della scuola, quella organizzativa e quella didattica, strettamente connesse tra di loro: la prima utilizza gli spazi, struttura il tempo e gli orari, costituisce, secondo determinati criteri, i gruppi di allievi e i docenti, gestisce le risorse professionali e finanziarie, ecc.; la seconda, la flessibilità didattica, vede realizzati da ciascun docente o da gruppi di docenti percorsi didattici disciplinari e/o interdisciplinari che si collocano, più o meno coerentemente, nelle dimensioni della flessibilità organizzativa. Impossibile non riconoscere, hanno concluso i docenti-ricercatori, come l'una rimandi all'altra e come la consapevolezza di questo rimando sia aspetto indispensabile della professionalità docente che intenzionalmente connette le scelte didattiche con quelle organizzative, ben sapendo che sempre le seconde sono funzionali alle prime, se davvero si intende lavorare in un'ottica inclusiva, capace di valorizzare la diversità di ciascuno.

GIULIANA SANDRONE
 University of Bergamo

¹ G. Sandrone, *Integrazione dei disabili e personalizzazione. La prospettiva pedagogica*, in G. Sandrone (Ed.), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che «integra»*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 76-84

² M. Altet, *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003, p. 76

³ E. Nigris, *Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita*, in L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano 1988, pp. 141-145

⁴ G. Sandrone, (voce) *Personalizzazione*, in G. Bertagna, P.Triani (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 292-294

⁵ G. Bertagna, (voce) *Azione*, in G. Bertagna, P.Triani (eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 55-71

- ⁶ Cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.
- ⁷ G. Sandrone, (voce) *Individualizzazione*, in G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit., pp. 209-220
- ⁸ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [1991], tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, pp. 47-48
- ⁹ M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2002, p. 57
- ¹⁰ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], tr. it., Edizioni Dedalo, Bari 1993, p. 73
- ¹¹ *Ivi*, p. 77
- ¹² Oltre a me, hanno partecipato al gruppo di ricerca le dott.sse Annalisa Bonazzi, Mabel Giraldo, Francesca Soli, Marisa Vicini. Per l'USR ambito di Bergamo, ha coordinato le attività la prof.ssa Antonella Giannellini, responsabile dell'Area D (Supporto alle scuole-Integrazione Disabili-Stranieri-BES-CTP)
- ¹³ T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione* [2011], tr. it., Carocci, Roma 2014
- ¹⁴ Ha rappresentato un punto di riferimento teorico importante per tutti i docenti il testo di G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica*, cit.
- ¹⁵ Gli esiti della ricerca-azione sono stati raccolti nella pubblicazione, voluta dall'USR- Lombardia Ufficio di Bergamo : AA.VV., *Una Scuola Inclusiva. I risultati di una ricerca azione*, Editrice Velar, Bergamo 2016.
- ¹⁶ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»*, in G. Bertagna (Ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 17-74
- ¹⁷ Nell'antica Grecia, il termine *prósopon* significava “ciò che si vede davanti”, successivamente venne utilizzato per indicare la “maschera teatrale” e per estensione “il personaggio teatrale” che la maschera rappresentava
- ¹⁸ G. Sandrone, (voce) *Personalizzazione*, cit., p. 284
- ¹⁹ *Ivi*, pp. 285-286
- ²⁰ *Ivi*, p. 291
- ²¹ *Ibidem*.
- ²² A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, Brescia 2012, p. 43.
- ²³ Per avere un quadro degli spazi di autonomia possibili per la scuola italiana, si veda : G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit.
- ²⁴ G. Sandrone, (voce) *Personalizzazione*, cit., p. 290.
- ²⁵ Vale la pena ricordare come, in questi anni, l'Italia avesse già compiuto e normato (a partire dalla L. 517/77) la scelta straordinariamente innovativa dell'*opzione unica*, vale a dire la frequenza nelle scuole ordinarie, ad iniziare dal primo ciclo in quegli anni, da parte di tutti gli allievi con disabilità certificata. Era una scelta assolutamente isolata, come testimonia la vicenda dell'intervento di Skov Jørgensen, capo del Dipartimento per l'istruzione speciale del Ministero della Pubblica Istruzione danese, durante la Conferenza di Roma promossa dalla Comunità Europea nel 1978, che era stato incaricato di stendere per l'occasione un rapporto sull'organizzazione dell'educazione speciale nei Paesi della Comunità europea. La possibilità, contemplata nel documento, che i disabili frequentino le scuole ordinarie viene dichiarato un traguardo ancora lontano per molti Paesi europei, dove permangono gli istituti speciali e, anche se in misura minore, le classi speciali. Pertanto, nel rapporto di Skov Jørgensen non figura alcuna analisi comparata sull'integrazione dei disabili nella scuola di tutti, dal momento che in quegli anni solo l'Italia sceglie questa strada.
- ²⁶ F. Larocca, *Integrazione/inclusione in Italia*, in A. Canevaro (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007
- ²⁷ Cfr. R. Eurydice, *Enseignement spécial en Europe, structures, historiques, formation des enseignants*, in «Nouvelle revue de l' AIS», n. 13, 2001, pp. 157-171; MIUR, *L'integrazione dei disabili in Europa*, in «I quaderni di Eurydice», n. 23, 2004 (http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=828); A. Lascioli (Ed.), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.
- ²⁸ E. Magazzini, *Integrazione scolastica: uno sguardo all'Europa*, in «La mediazione pedagogica», anno II, n. 1, febbraio 2001, Edizioni Liber Liber.
- ²⁹ MIUR, *L'integrazione dei disabili in Europa*, cit., p. 29.
- ³⁰ A.D. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* [1987], tr. it., Franco Angeli, Milano 2006
- ³¹ D. Ebbut, *Educational Action Research: Some General Concerns*, in R.G. Burgess (Ed.), *Issues in Educational: Qualitative Methods*, The Falmer Press, London 1985
- ³² C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005
- ³³ C. Henry, S. Kemmis, *A Point, by Point to Action Research for Teachers*, in «Australian administrator», vol. 6, n. 4, 1985, pp. 1-4
- ³⁴ U. Beck, A Giddens, S. Lash, *Modernizzazione riflessiva* [1994], tr. it., Asterios, Trieste 1999
- ³⁵ F.V. Tochon, *The situated researcher and the narrative reference to lived experience*, in «International Journal of Applied Semiotics», 1, 1999, pp. 103-114

³⁶ A.D. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit.

³⁷ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* [1999], tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2006

³⁸ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [1991], tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 86

³⁹ U. Eco, *La struttura assente*, Bompiani, Milano 1985

⁴⁰ R. Barthes, *La camera chiara. Nota sulla fotografia* [1980], tr. it., Einaudi, Torino 2003

⁴¹ M. Wartofsky, *Perception, representation and the forms of action: towards an historical epistemology*, in Id., *Models Representation and the scientific understanding*, Reidel, Dordrecht 1979

⁴² P. Rabardel, *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris 1995

⁴³ Per riprendere un'argomentazione classica, ci si potrebbe riferire alla questione del cielo di Galileo, osservato attraverso il suo cannocchiale, già ampiamente sottoposta ad analisi, tra gli altri, dal filosofo Gadamer. Cfr. H.G. Gadamer, *La responsabilità di pensare: saggi ermeneutici* [2000], tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2002

⁴⁴ D. N. Perkins, *The fingertip effect: How information processing technology changes thinking*, in «Educational Researcher», 14 (7), 1985, pp. 11-17

⁴⁵ L'articolo che presenta il progetto è consultabile on-line sul sito della rivista *Nuova Secondaria Ricerca*: <http://www.edu.lascuola.it/riviste/NS/NsRicerca/15-16/1601-05/Feroldi.pdf>

⁴⁶ Il riferimento è ad alcuni autori che hanno indagato entrambe queste direzioni, come E. von Glasersfeld, H. Von Foerster, H. Maturana, D. Ausubel, J.S. Bruner

⁴⁷ E. Mounier, *Qu'est-ce que le personnalisme?*, in «Œuvres», t. III, Seuil, Paris, p. 521

⁴⁸ G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale?*, in G. Bertagna (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 185

⁴⁹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* [1916], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1965, p. 222

⁵⁰ G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione* [1999], tr. it., Franco Angeli, Milano 2002