

Special education teachers in training and ethical competence development. An exploration at the University of Sassari

Insegnanti di sostegno in formazione e sviluppo della competenza etica. Un'esperienza presso l'Università di Sassari

Paolo Calidoni^a, Filippo Dettori^b, Giusy Manca^c, Luisa Pandolfi^{d,1}

^a Università di Parma, paolo.calidoni@unipr.it

^b Università di Sassari, fdettori@uniss.it

^c Università di Sassari, mancag@uniss.it

^d Università di Sassari, lupandolfi@uniss.it

Abstract

In school contexts, ethical competences are crucial in order to make the teacher able to manage the class dynamics and the relationships with families and colleagues. These competences are all the more necessary to the special education teacher. These competences are neither specified nor defined at regulatory and teacher training level; nevertheless, they are transversally present in many of the skills required to the special education teacher. This paper describes an exploratory research carried out at the University of Sassari in the context of a national research project on moral education in lower secondary school. The aforementioned exploratory research aims to assess the point of view of special education teachers during their training, in order to define adequate training strategies for the development of ethical, reflective and argumentative skills. On the basis of the results, guidelines were set for a training course that is being currently in test phase.

Keywords: training; ethical competence; moral education; reflexivity.

Abstract

Nel contesto scolastico la competenza etica dell'insegnante si configura come una competenza molto importante per la gestione delle dinamiche della classe e dei rapporti con le famiglie e con i colleghi. Particolare rilevanza assume per l'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. I decreti ministeriali non individuano in modo esplicito questa competenza, che appare come trasversale a molte delle abilità considerate centrali per il profilo dell'insegnante di sostegno. Il presente contributo descrive una ricerca esplorativa realizzata presso l'Università di Sassari, nell'ambito di un PRIN sull'educazione morale nella scuola secondaria di primo grado, che ha la finalità di ascoltare il punto di vista degli insegnanti di sostegno in formazione per definire adeguate strategie formative per lo sviluppo di competenze etiche, riflessive ed argomentative. Gli esiti emersi sono alla base di un percorso formativo in corso di 'prova' sul campo.

Parole chiave: formazione; competenza etica; educazione morale; riflessività.

¹ L'attribuzione dei paragrafi è così suddivisa: 1 e 2 a Paolo Calidoni; 3 e 4 a Filippo Dettori, Giusy Manca e Luisa Pandolfi; 5 a cura di tutti gli autori.

1. Introduzione

La ricerca e gli orientamenti sulle competenze e (su come svilupparle) dell'insegnante, sia egli di classe oppure sia specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, sono assai ampi, aperti e collegati all'evoluzione e al confronto delle prospettive e posizioni relative al senso della scuola, all'idea ed al ruolo dell'insegnante, alle teorie, tecniche e pratiche dell'integrazione/inclusione e delle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, all'evoluzione del quadro normativo e delle azioni amministrative ed organizzative nell'istituzione e nelle scuole. In questo complesso ed articolato contesto, la *teachers voice* non sempre è stata rilevante nella ricerca e prospettazione di orientamenti teorici ed operativi, mentre più rilevante è il suo contributo – attraverso le organizzazioni professionali e sindacali, ad esempio degli insegnanti di sostegno – nella costruzione delle soluzioni normative ed amministrative.

Il presente saggio illustra una ricerca esplorativa finalizzata a *dar voce agli insegnanti di sostegno* nell'individuazione del *set* di competenze necessarie per affrontare le dinamiche della vita di classe. La ricerca si colloca nell'ambito di un PRIN sull'educazione morale nella scuola secondaria di primo grado² e focalizza l'attenzione in particolare sulla *competenza etica* dell'insegnante (Damiano, 2007) ed alle specificità che assume dal punto di vista di insegnanti di sostegno in formazione.

Il contributo, pertanto, si snoda attraverso:

1. una sommaria ripresa del dibattito sulla formazione dell'insegnante (di sostegno, in particolare) e sulla competenza etica come elemento o perno del set di competenze che la formazione (iniziale e continua) è impegnata e finalizzata a promuovere;
2. la presentazione di una ricerca esplorativa svolta nell'ambito del percorso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università di Sassari;
3. la discussione delle indicazioni emergenti dalla ricerca esplorativa per la individuazione del set di competenze dell'insegnante di sostegno e la prospettazione di Idee-Guida per la definizione di strategie formative adeguate finalizzate allo sviluppo della consapevolezza e della competenza etica, nelle sue dimensioni principali di *argomentazione* e *riflessività*.

2. Linee della formazione dei professori di scuola *media*³

È noto che in Italia, fino alla fine degli anni Novanta, non fosse previsto alcun percorso formativo specifico per i docenti di scuola secondaria. La formazione esclusivamente accademica e disciplinare specifica dei docenti di scuola media rimanda ad una concezione nella quale il modello etico personale dell'insegnante (ad esempio relativamente al trattamento delle diversità e disabilità e/o quello dominante o tipico della tradizione nel contesto culturale e/o codificato nelle indicazioni istituzionali) finisce per essere praticato,

² Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale 2017 - *Curricolo per l'Educazione Morale (CEM). La sfida della formazione morale dei pre-adolescenti oggi*. P.I. Prof. Massimo Baldacci, Università di Urbino; Unità di Ricerca: Università di Bologna, Università di Messina, Università di Parma.

³ Si usa la denominazione *scuola media* per semplificazione comunicativa e diffusione nel linguaggio corrente.

spesso senza diventare oggetto di consapevolezza riflessiva, come evidenziano gli incidenti critici ed i conflitti che possono manifestarsi. A partire dal più famoso testo di denuncia di una scuola escludente quale è stato *Lettera ad una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1968) è seguita una vasta documentazione su storie di espulsione o abbandono scolastico per comportamenti non conformi al modello implicito di scuola che costituisce un esempio significativo dell'emergere di tali conflitti. La punta dell'*iceberg* che rimanda al ben più ampio, diffuso, ma nascosto sottobanco in cui quotidianamente si sviluppano in forma sommersa. Inoltre, questo tipo di formazione si basa sull'assunto secondo il quale (per dirla con A. Agazzi (Scurati, Salati, & Calidoni, 2011) "per insegnare il latino a Pierino basti conoscere il latino". Mentre sarebbe meglio conoscere anche Pierino, ovvero integrare la formazione con nozioni di psicopedagogia dell'apprendimento nella pre-adolescenza. Analoga specificità (non disciplinare ma sulla tipologia di disabilità) caratterizzava i corsi di formazione dell'insegnante special' che si occupava dell'educazione degli alunni con disabilità fisiche, psichiche e sensoriali nelle scuole speciali, nelle classi differenziali, previste anche nella scuola media unica istituita nel 1963 e negli istituti per ciechi e sordi (Zappaterra, 2014).

Sebbene la L. n. 517/1977 avesse abolito le classi differenziali ed istituito la figura dell'insegnante di sostegno, la formazione dei docenti di scuola media è rimasta tale fino all'emanazione della L. n. 341/1990 che ha introdotto nuovi percorsi mirati allo sviluppo di una specifica e competente professionalità docente. In particolare, relativamente alla formazione degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado, venne attivata nell'anno accademico 1999-2000 la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), poi chiusa definitivamente nell'anno accademico 2008-2009 e sostituita (a partire dall'anno accademico 2011-2012 e per pochi anni) dal TFA (Tirocinio Formativo Attivo). SSIS, PAS e TFA integravano le conoscenze disciplinari e di Scienze dell'Educazione con il tirocinio ed i laboratori finalizzati ad esercitare la competenza riflessiva avvalendosi della collaborazione di insegnanti esperti ed in servizio nel ruolo di tutor/supervisori. L'articolazione di questi percorsi formativi per classi di concorso/insegnamento fa sì che comunque il *focus* d'attenzione sia l'insegnamento/apprendimento disciplinare, più che la relazione educativa nel contesto della scuola, oltre che la gestione della classe. Pertanto, tendevano a privilegiare, anche con opportune attività riflessive, le tecniche didattiche disciplinari rispetto agli aspetti più generali/trasversali ed educativi che, nelle pratiche diffuse nelle scuole, rimangono per lo più interstiziali, aggiuntivi (nei 'progetti' o nelle 'educazioni'), non di rado considerati interferenti con il lavoro di progettazione, conduzione e valutazione dell'insegnamento apprendimento dei docenti; questioni di cui si fa/deve fare carico l'insegnante con più ore, o quello di religione o (come si vedrà) di sostegno o attività motorie e sportive. "La specializzazione per l'insegnante di sostegno di scuola secondaria avveniva (fino al 2009) nella SSIS, successivamente al conseguimento dell'abilitazione e in seguito alla frequenza [...] opzionale di un percorso formativo aggiuntivo di 400 ore ... [comprendenti] contenuti sia dell'area delle pedagogie e delle didattiche speciali, sia dell'area neuropsicologica specifica, e [...] adeguate attività di laboratorio e di tirocinio" (Zappaterra, 2014). Risulta evidente la discrasia tra i tempi d'avvio del processo d'integrazione/inclusione degli alunni con disabilità (1977) e quelli della formazione, tre lustri più tardi, degli insegnanti di sostegno.

La focalizzazione dei modelli di formazione dei docenti su diversi fulcri caratterizza le proposte degli ultimi anni che vedono l'affacciarsi ed il repentino alternarsi di soluzioni basate di volta in volta sulla pratica e sulla scuola (v. inattuato modello della *Buona Scuola*), sulle evidenze (psico-didattiche e docimologiche conseguenti all'azione dell'Invalsi) o sull'integrazione della formazione disciplinare con cenni di filosofia,

pedagogia e didattica, psicologia e antropologia (24 cfu necessari per l'ammissione ai concorsi). Anche in queste ultime proposte la consapevolezza riflessiva sulla relazione didattica, la sua dimensione/caratterizzazione pratica, le sfide ed i dilemmi con cui ci si confronta nella quotidianità della scuola restano sullo sfondo, marginali, interstiziali o interferenti. Al continuo variare dei percorsi di formazione degli insegnanti nell'ultimo decennio fa da contrappunto la stabilità dei criteri e delle modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità decretata il 30 settembre 2011 e tuttora vigente. Il profilo del docente specializzato ivi delineato (allegato A) presenta una dettagliata lista di competenze, che rimandano alle denominazioni delle attività didattiche in cui si articola il percorso formativo (allegato B), inquadrata nella delineazione di una figura professionale che lavora – con i colleghi, nella e per la classe in cui è iscritto un alunno con disabilità – e “si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso le attività di sostegno alla classe”, non esclusivamente e neppure prevalentemente degli alunni con disabilità. In questa prospettiva risultano cruciali competenze trasversali per affrontare e gestire le opzioni ed i dilemmi educativi che s'incontrano nella relazione didattica che chiama in gioco tutti i docenti ed il contesto scolastico e si confronta con quello familiare e socio-culturale in continua e veloce evoluzione e pluralizzazione, ad esempio, relativamente alla considerazione ed al trattamento delle diversità. E comporta un'attenzione specifica alla quotidianità dell'azione didattica e della relazione educativa che si sviluppa attraverso continue e istantanee decisioni e prese di posizione, ovvero, l'esercizio della ragion pratica e della *phronesis*. In altre parole, quella competenza etica messa a tema da Elio Damiano (2007) e ripresa nel PRIN in cui si colloca l'esplorazione illustrata più avanti.

2.1. La competenza etica

Dopo aver delineato il contesto (la società degli individui) in cui si colloca l'insegnamento nella contemporaneità e che comporta un negoziato etico permanente, nel volume *L'insegnante etico* (Cittadella, 2007) Damiano riprende la concezione della didattica come azione (nell'accezione aristotelica della pratica), argomenta una grounded theory dell'insegnamento come azione morale ed avanza proposte per la formazione di questa professione etica. I caratteri definienti l'azione didattica sono identificati nei seguenti punti:

- nella mediazione tra saperi, insegnanti ed alunni che rimanda alla complessità ed unicità dell'evento e relazione didattica, non considerate nei modelli 'causalistici' per obiettivi e orientati ai risultati;
- nel negoziato continuo e latente tra i soggetti, gli oggetti e gli *stakeholders*;
- nella contestualizzazione nella scuola in quanto istituzione, organizzazione, campo di confronto professionale;
- nell'essere pubblica in quanto svolge un ruolo sociale e si confronta in particolare con le famiglie.

Nell'azione didattica l'insegnante esercita un potere per sviluppare una relazione di aiuto e valorizzazione che si snoda attraverso *routines* che incorporano un *ethos* (pratiche morali di fatto, consuetudini date per scontate dai membri del gruppo sociale). Ad esempio, nel correggere i compiti, valutarli, parlare con i genitori, risolvere le liti tra gli alunni, affrontare problemi legati a disabilità/integrazione/multicultura/religione, etc., affrontare certi contenuti, fare scelte di organizzazione del lavoro d'aula, tenere/promuovere la disciplina dei comportamenti ed eventualmente comminare sanzioni. Pertanto, la competenza etica è posta come principio integratore della professionalità dell'insegnante (che, evidentemente, comprende un'ampia gamma di competenze, conoscenze, abilità, sensibilità, attitudini ed

atteggiamenti, motivazioni, etc.). La competenza etica descritta da Damiano (2007, pp. 321-322) è ben sintetizzata da A. Pintus nella seguente mappa concettuale, ripresa dall'intervento al Congresso SIPed 2021 (in press) che ha il suo fulcro nel giustificare pubblicamente le proprie decisioni ovvero, ad esempio, con-vincersi e con-vincere con argomentazioni fondate e condivise tra colleghi, genitori, membri dei gruppi di lavoro, alunni dell'adeguatezza di una certa scelta/soluzione didattica o organizzativa orientata verso valori d'integrazione/inclusione e/o di valorizzazione e/o compensazione delle diversità e disabilità (Figura 1).



Figura 1. La competenza etica. Da Pintus, 2021.

In quest'ottica, si delinea una corrispondenza tra competenza etica e "giudizio professionale" che si esplicita come "riflessione sui valori e gli a-priori delle proprie azioni e che si esprime in termini di etica argomentativa e di etica generale". Per cui, l'esercizio di tale giudizio consiste, allo stesso tempo nella capacità di diagnosi e di valutazione e nella scelta dei mezzi da adottare in relazione ai fini da perseguire. In altre parole, per parlare di "competenza etica", è necessario riscontrare la capacità di prendere coscienza e di saper rappresentare a sé stessi e agli altri (alunni, colleghi, genitori, etc.), le ragioni ed i riferimenti generali che ispirano le proprie scelte, ovvero saper "discorrere" sui valori. È evidente come in questi passaggi si delinei, nell'ambito della professionalità docente, una forte connessione tra competenza etica e competenza argomentativa, intesa come capacità di interrogazione, tra sé e sé, e tra sé e l'altro, sul senso dei propri interventi. Non quindi, l'adozione di una morale, quale che sia, ma la capacità di eseguire un ragionamento ed argomentare le proprie ragioni in modo appropriato, qualcosa, quindi, che, come sottolinea Damiano (2007) ha che vedere con la "ragione pratica", ovvero la "capacità di riflettere sulla propria esperienza e su di sé al fine di renderla accessibile, a sé ed agli altri, attraverso la parola" (p. 328). Una questione di "razionalità, di comunicazione, e finanche di persuasione" (ibidem). Rilevato il carattere intrinsecamente morale dell'azione didattica e dell'insegnamento, Damiano ne richiama i modelli etici di riferimento (che identifica nel naturalismo causalistico, nell'esemplarismo normativo-patriota, padre, militante) ed opta per l'etica della responsabilità (Jonas, 2002). La responsabilità educativa, in quanto asimmetrica per status, capacità ed obbligo di render conto, è quindi considerata a/pre

giuridica e radicata nell'etica della relazione che si prende cura attraverso un uso prudente ed emancipante del potere e del sapere. Risulta chiaro dunque che in quest'accezione la dimensione etica, lungi dal richiamare il moralismo o rimandare ad un sistema fisso e predefinito ideologico-, innerva (in modo più o meno consapevole ed esplicito) la quotidianità delle relazioni educative e professionali a scuola e la competenza etica, quindi, alla luce della disamina teorica fin qui sviluppata, è centrale, cruciale o almeno parte, del *set* di competenze da riconoscere e sviluppare nella formazione dei docenti, come mettono in luce anche recenti evidenze empiriche (Orchard, 2020) ed è, pertanto, opportuno domandarsi se quest'orientamento emerge non solo dalle riflessioni teoriche ma anche dalla voce degli insegnanti di sostegno.

3. Una ricerca esplorativa presso l'Università di Sassari

3.1. Contesto della ricerca

L'indagine si iscrive all'interno del PRIN 2017 Curricolo per l'Educazione Morale (CEM). *La sfida della formazione morale dei pre-adolescenti oggi* ed è stata svolta presso l'Università degli Studi di Sassari, in particolare nell'ambito del corso di specializzazione per la formazione degli insegnanti di sostegno che coinvolge 150 corsisti dei vari ordini di scuola. Nello specifico, la ricerca si è focalizzata sui docenti della scuola secondaria di primo grado. Come già evidenziato, la rilevanza del ruolo dell'insegnante di sostegno va intesa non solo come supporto all'alunno con disabilità, ma come promotore di inclusione per l'intera classe, anche grazie al tempo trascorso in una classe (spesso maggiore rispetto agli altri docenti) che favorisce l'instaurarsi di una dimensione relazionale significativa con tutti gli studenti (Pavone, 2015). Inoltre, essendo in compresenza con gli altri docenti, egli ha la possibilità di conoscere le dinamiche interne al gruppo degli alunni e di intervenire al fine di promuovere un clima positivo e collaborativo all'interno della classe (Cottini, 2017). Pertanto, anche per gli insegnanti di sostegno – al pari degli altri insegnanti disciplinari – e probabilmente con un'attenzione ancora maggiore considerata la complessità del loro ruolo, diventa importante confrontarsi con la dimensione morale ed etica e le relative competenze da acquisire e sviluppare, affinché il tema possa essere affrontato non in modo estemporaneo e occasionale, bensì all'interno di una strategia curricolare articolata, come sostiene Baldacci (2012). A tal fine, si evidenzia la necessità di partire proprio dagli insegnanti per esplorare le loro rappresentazioni e i loro vissuti rispetto all'educazione morale, che spesso rimane sottesa e tacita all'interno della relazione educativa e didattica, come mostra anche l'indagine condotta da Robasto e Zobbi (2020) in cui viene messa in luce la difficoltà da parte degli insegnanti nel definire il proprio ruolo rispetto a “ciò che è bene e ciò che è male” e la loro conseguente percezione di disorientamento riguardo ai limiti entro cui si svolge la loro azione, sia nei confronti nella gestione della classe, che nella relazione con la famiglia e nel rapporto tra etica e disabilità. Non va trascurato in ambito di ricerca, l'importanza di definire evidenze che possano dimostrare l'efficacia, anche in termini metodologici, degli esiti che vengono proposti come modelli d'intervento (Calvani 2012). A partire da queste considerazioni è evidente come si renda necessaria un'azione di coscientizzazione del ruolo di docente in ordine al portato etico intrinseco in ogni azione educativa, proprio perché l'azione educativa si realizza in ambito scolastico in cui, per mandato sociale esplicito, si perseguono finalità formative in senso ampio, non limitate all'aspetto didattico-disciplinare. Ogni insegnamento, infatti, non potrà mai essere

innocente e neutro né rispetto alla selezione dei contenuti proposti né, tantomeno rispetto alla prospettiva in cui li si propone e ciò per diverse ragioni:

- in primis perché trasmesso da un adulto che è inevitabilmente orientato a livello personale, vincolato dai suoi convincimenti ma anche dalla sua storia personale;
- perché spesso si affrontano tematiche, argomenti, concetti che, sono intrinsecamente connessi a questioni morali;
- perché l'azione del docente è rivolta a soggetti che, soprattutto in questa fascia di età, sono particolarmente vulnerabili e ricettivi rispetto all'orientamento etico proprio perché affrontano l'arduo compito della propria costruzione identitaria e quindi necessitano di modelli adulti che siano riferimenti per affrontare le sfide della crescita e ricercare il proprio modo di essere.

Questi aspetti evidenziano come ogni insegnamento non sia scindibile dall'assunzione di un orientamento valoriale e quindi imponga un compito di coscientizzazione sul proprio mandato sociale. Per attendere a questi compiti educativi essenziali si rende però necessaria una capacità di auto-riflessione sulla propria azione di insegnamento poiché ogni sapere professionale è empiricamente situato e va sostenuto da una razionalità riflessiva, dato che i saperi professionali nascono dallo stesso agire professionale ma, in un'azione ciclica continua, ritornano ad implementare la pratica professionale (Nuzzaci, 2011; SchÖn, 1987). Ed allora l'insegnante dovrà "interrogare" costantemente la prassi, le esperienze di classe nella loro diversità ed unicità per cercarvi nuovi orizzonti di senso (Mortari, 2005; Mortari & Mazzoni, 2014) ed anche per scoprire i saperi impliciti (compresi gli impliciti morali) che le sostengono e le orientano (Perla, 2004). Ogni azione educativa significativa, infatti, "è essenzialmente una costruzione simbolica inter-soggettiva (e quindi unica e irripetibile), vincolata dagli universi simbolici dei partecipanti, che può però divenire "generativa di ulteriori significati" (Venuleo, 2013) in particolare quando affronta saperi complessi, problematici, opinabili e talora contraddittori, soggettivi, esposti alla confutazione ed aperti al possibile proprio come le questioni morali con gli intrinseci "dilemmi" che le caratterizzano. La competenza morale può dunque essere considerata dirimente e fondativa, trasversale rispetto ai saperi disciplinari: non una semplice "azione di sfondo" dell'attività docente ma ciò che la qualifica e che la valorizza al massimo. Da qui l'esigenza di un'attenzione particolare ad essa rivolta nei percorsi di formazione dell'insegnante di sostegno.

3.2. Domande e obiettivi della ricerca

Partendo dagli assunti teorici descritti, è stata privilegiata una strategia di ricerca di tipo qualitativo e partecipativo, guidata dai seguenti interrogativi: il tema della dimensione morale è affrontato in modo esplicito nella formazione degli insegnanti di sostegno? Quali esperienze professionali in ambito educativo e didattico possono essere ricondotte al costruito di competenza etica? Quali percorsi formativi possono favorire nei docenti l'acquisizione di tali competenze?

In tale prospettiva, i principali obiettivi che hanno guidato la ricerca sono i seguenti:

- rilevare il punto di vista e la percezione dei frequentanti il corso di specializzazione per insegnanti di sostegno della scuola secondaria di primo grado, rispetto al ruolo e alle competenze dell'insegnante di sostegno, con particolare riferimento alla competenza etica;
- co-costruire percorsi formativi finalizzati alla formazione dell'insegnante di sostegno, con particolare attenzione alla competenza etica.

I soggetti coinvolti sono stati 50 corsisti del corso di specializzazione per la scuola secondaria di primo grado presso l'Università degli Studi di Sassari. Si tratta di persone in formazione, ma che di fatto hanno diversi anni di esperienza di insegnamento, sia come insegnanti curricolari che come insegnanti di sostegno (non specializzati). Infatti, il 69% di loro ha svolto attività di insegnamento per un periodo di almeno tre anni. Una forte maggioranza dei corsisti appartiene al genere femminile (74%) e l'età media era di 38 anni.

3.3. Fasi e strumenti

Il percorso di ricerca si è articolato in diverse fasi temporali, nello specifico:

- Fase esplorativa

Questa prima fase (settembre-dicembre 2019) ha previsto la realizzazione di un focus group esplorativo sul tema dell'educazione morale, sulla base di una traccia condivisa da tutti i membri dell'Unità di ricerca di Parma-Sassari. La traccia era suddivisa in sette nuclei tematici che si proponevano di indagare il costrutto di educazione morale e le sue implicazioni nella pratica professionale, in particolare dell'insegnante di sostegno e i relativi bisogni formativi. Sono stati coinvolti dei testimoni privilegiati, ossia 10 corsisti, selezionati all'interno del gruppo dei 50 frequentanti, di età compresa dai 33 ai 50 anni, prevalentemente di genere femminile (9 su 10), con un minimo di 3 e un massimo di 13 anni di servizio. Dall'analisi del contenuto delle testimonianze raccolte sono emersi casi, esempi, documenti ed esperienze che riconducono al concetto di competenza etica in particolare nel confronto tra colleghi, famiglie e studenti sull'argomento. L'analisi del contenuto è stata effettuata utilizzando il software Atlas.ti, che ha consentito di individuare delle unità di analisi interpretative, successivamente utilizzate nel lavoro con i docenti di sostegno in formazione (Freise, 2019).

Questa prima fase ha evidenziato l'importanza di partire dalle esperienze e dai vissuti dei soggetti coinvolti rispetto a *ciò che è bene e ciò che è male*, ossia dalla riflessione da parte dei corsisti sulla dimensione morale nel loro ruolo di futuri insegnanti di sostegno. Gli spunti tematici emersi dalle riflessioni del focus group hanno condotto il gruppo di ricerca ad elaborare uno strumento più articolato, una scheda di riflessione strutturata, al fine di individuare episodi significativi derivanti dall'esperienza professionale, che riguardano la dimensione dell'educazione morale e relative strategie di intervento adottate, con attenzione alla descrizione delle conseguenze e reazioni provocate nella classe ed eventuali strategie alternative ipotizzate. Si riporta in Figura 2 uno stralcio dello strumento.

| |
|---|
| Età: Genere: Anni di esperienza professionale a scuola: Tipologia di laurea posseduta: |
| Nella scuola e nell'insegnare, più volte capita di trovarsi in situazioni nelle quali si affrontano questioni che riguardano 'ciò che è bene e ciò che è male'. Certamente è capitato anche a te/lei. Se ci pensi/a ricorderà/i qualche episodio significativo in proposito. Per favore, lo descriva. Per comprendere meglio l'episodio descritto, nel quale è capitato di confrontarsi con questioni che riguardano 'ciò che è bene e ciò che è male', e poi discuterne in gruppo, risponda/i alle seguenti domande: |
| <ul style="list-style-type: none">• Dove è avvenuto?• Chi era presente?• Cosa è successo?• Cosa ha fatto l'insegnante di classe?• Cosa ha fatto l'insegnante di sostegno?• Cosa hanno fatto altri adulti eventualmente presenti (educatori, personale ATA, etc.)?• E tu cosa hai fatto (se non hai già risposto ai punti 4 e 5)? |

- Perché hai agito in quel modo? Quali obiettivi ritenevi di poter perseguire facendo così?
- Quali sono state le reazioni degli studenti direttamente coinvolti e dell'intera classe? Quali sono state le conseguenze per gli insegnanti coinvolti? Qual era il clima emotivo della situazione?
- In che misura le tue azioni sono state congruenti con le tue convinzioni e modelli di riferimento? Azioni alternative a quelle sviluppate avrebbero potuto avere altre conseguenze, per gli altri? per te? A partire da questa esperienza come si potrebbero gestire meglio situazioni simili?
- Altre eventuali considerazioni

Figura 2. Strumento adottato (parte esemplificativa).

Nel mese di novembre 2019 la scheda è stata proposta ai 50 corsisti, ai quali è stato chiesto di compilarla in modo individuale. In un periodo immediatamente successivo si è proceduto all'analisi trasversale delle 47 schede considerate valide, mediante l'identificazione di episodi significativi di situazioni dilemmatiche, che implicano competenza etica, ovvero riflessività e argomentazione, e sono emerse le seguenti:

- bullismo/conflitti che coinvolgono alunni disabili e stranieri;
- episodi di omofobia e discriminazione di genere;
- conflitti tra studenti e docenti;
- difficoltà di comunicazione tra docenti e famiglie;
- conflitti tra insegnante di classe e di sostegno;
- gestione dei comportamenti problema;
- utilizzo di provvedimenti disciplinari;
- responsabilità individuale vs responsabilità di gruppo;
- difficoltà di gestione nella classe degli interventi educativi/didattici individualizzati.

Questa fase si è configurata come una parte centrale del lavoro di ricerca, in quanto ha fatto emergere esperienze ed eventi vissuti direttamente all'interno della scuola, che si caratterizzano per essere casi reali su questioni chiave nell'azione educativa e didattica.

- Individuazione di situazioni/dilemmi cruciali

Il passo successivo (gennaio-febbraio 2020) è stata la selezione tra i 47 episodi analizzati di 5 situazioni considerate particolarmente cruciali nell'azione degli insegnanti di sostegno, poi adattate per essere utilizzate come incidenti critici a livello formativo. A titolo esemplificativo in Figura 3 si riportano due situazioni di classe considerate come *incidenti critici*.

- In una classe seconda di scuola secondaria di primo grado un allievo con disabilità cognitiva lieve viene isolato e deriso da alcuni compagni. Inoltre, il ragazzo è stato ripreso più volte con il telefonino ed i video sono stati condivisi nel gruppo della classe (dal quale lui è escluso). Un giorno in classe un'allieva racconta l'accaduto all'insegnante di sostegno.
- In una prima classe di scuola secondaria di primo grado un'alunna denuncia il furto del proprio telefonino. Alcuni compagni accusano del furto un compagno di etnia Rom senza alcuna prova a suo carico. Molti compagni concordano su questa versione dei fatti, mentre una minoranza prende le difese del compagno accusato.

Figura 3. Situazioni di classe considerate incidenti critici.

Allo scopo di esplorare l'esercizio e lo sviluppo della competenza etica anche attraverso il confronto con i colleghi è stato chiesto ai corsisti di analizzare tali materiali in gruppo

(ciascun gruppo era composto da 10 corsisti), con l'indicazione di focalizzare l'attenzione sul ruolo dell'insegnante di sostegno della classe.

Questa attività fa emergere diversità di posizioni, proposte, orientamenti e, soprattutto, ha favorito nei soggetti coinvolti una maggiore consapevolezza e riflessività rispetto ai propri modelli di riferimento, anche nel confronto con altri, promuovendo, al contempo, la capacità argomentativa delle proprie scelte e proposte di intervento. Innanzitutto, i corsisti hanno potuto valorizzare le loro esperienze professionali, acquisendo consapevolezza di essere agenti morali (Campbell, 2004) e di essere responsabili di un alto mandato sociale poiché ogni scuola è un progetto di vita degli adulti sui giovani (Damiano, 2007), non semplicemente un luogo deputato agli apprendimenti. Durante il percorso di ricerca i corsisti hanno svolto attività mirate ad assumere consapevolezza degli impliciti morali di ogni loro azione ma anche di ogni loro comportamento rispetto agli allievi come pure rispetto alla rete dei colleghi e alle famiglie (ed anche, in senso più ampio, rispetto al contesto di appartenenza, da quello *micro* del contesto prossimale a quello *macro* della cultura di appartenenza anche nel confronto con *culture altre*). L'attività svolta ha consentito non solo individuazione dei nuclei tematici più significativi, ma ha anche evidenziato il particolare ruolo dell'insegnante di sostegno nella complessa dinamica relazionale tra gli insegnanti di classe, allievi della classe, allievo con disabilità e famiglie. Infatti, i corsisti con esperienza pregressa di insegnamento sia nel ruolo di insegnante di classe ordinaria sia di insegnante di sostegno hanno evidenziato il ruolo di ponte dell'insegnante di sostegno nella dinamica relazionale suddetta ma anche di "osservatore privilegiato" della classe e talora di "mediatore dei conflitti" proprio in ragione di un rapporto di maggiore vicinanza e di conoscenza delle condizioni personali degli allievi. Una risorsa preziosa, dunque, a disposizione di tutta la classe per consentire di attivare interventi maggiormente individualizzati e quindi più efficaci. Le attività di gruppo hanno inoltre favorito il confronto tra le prassi ed anche implementato la capacità di riflessione sulle azioni poste in essere e sul loro esito non solo a breve termine (ad esempio per risolvere un particolare problema) ma anche a medio e lungo termine, laddove la singola esperienza può essere trasformata in occasione per acquisire conoscenze e strategie di intervento efficaci anche in altre situazioni. Alla luce delle considerazioni esposte un possibile percorso formativo per lo sviluppo e la promozione delle competenze etiche non dovrebbe avere l'obiettivo di fornire ai partecipanti un curriculum pre-stabilito di Educazione Morale (una magica ricetta del "si fa così") poiché l'Educazione Morale non è di certo affrontabile in termini tassonomici (Baldacci, 2012). Al contrario, la finalità del prototipo formativo presentato nel paragrafo successivo è quello di favorire l'affinamento del giudizio e la capacità di ragionamento morale negli insegnanti in formazione per consentire loro di agire in modo consapevole e competente nell'affrontare le questioni morali che inevitabilmente incontreranno nella vita di classe.

4. Primi esiti: linee di un possibile percorso formativo

A partire dalla ricchezza degli elementi emersi e dai vari materiali realizzati dai corsisti, il gruppo di ricerca ha intravisto l'utilità di impostare ed implementare un possibile percorso formativo per i docenti di sostegno della scuola secondaria di primo grado, la cui finalità è quella di sviluppare la competenza etica. La peculiarità di tale proposta formativa risiede nella centralità delle esperienze e dei vissuti dei partecipanti, i quali durante le fasi precedenti della ricerca sono stati accompagnati a rendere espliciti i propri modelli di riferimento, le proprie esperienze didattiche ed educative e le proprie rappresentazioni;

quindi, non una formazione pensata e calata dall'alto ma partecipativa e nata in una prospettiva bottom-up. La proposta verrà implementata nel percorso formativo alla specializzazione degli insegnanti di sostegno attivo presso l'Università di Sassari a partire dal mese gennaio 2021 con 50 frequentati per la scuola secondaria di primo grado. Il prototipo formativo si articola in moduli (ciascuno mezza giornata d'attività circa) che affrontano diverse dimensioni tematiche con specifiche attività didattiche e formative, di seguito esemplificate:

- un modulo affronta il ruolo del docente non solo da punto di vista strettamente didattico, ma anche come figura chiave nel processo educativo dell'adolescente, mediante la visione di spezzoni di film sul tema (come ad esempio *Detachment*, *Il rosso e il blu*, *Stelle sulla terra*, etc.). Nello specifico, gli spezzoni sono stati selezionati individuando scene scolastiche in cui l'insegnante si trova di fronte a situazioni problematiche/impreviste/complesse in cui le scelte e le decisioni adottate hanno un impatto significativo sia nella vita della classe, che dei singoli alunni. L'utilità dell'utilizzo di filmati e spezzoni di film nella formazione dei docenti è stata dimostrata da Agosti (2016) in quanto essi possono rappresentare uno stimolo per "ricostruire" situazioni di vita della classe sulle quali riflettere, problematizzare, discutere in termini di efficacia metodologica di specifiche azioni didattiche. In un momento successivo, i corsisti saranno coinvolti in lavori in gruppo, guidati dai ricercatori, al fine di attivare un confronto tra loro in merito alle modalità più o meno esplicite di essere un modello di comportamento per gli studenti, soffermandosi sulle caratteristiche/competenze di un docente che agisce in modo eticamente orientato;
- in modo più riflessivo, un ulteriore modulo si focalizza sull'analisi di dilemmi morali e incidenti critici, attraverso la proposta delle situazioni individuate nel percorso di ricerca illustrato. A livello metodologico, i partecipanti verranno suddivisi in 10 gruppi da 5 persone, con l'obiettivo di integrare/modificare le azioni/materiali/strategie indicate e di individuare, a partire da questi casi specifici, dei possibili modelli di intervento replicabili in situazioni simili; è previsto anche un momento conclusivo di restituzione in plenaria e di discussione/dibattito;
- la dimensione argomentativa della competenza etica è al centro del modulo formativo che affronta aspetti specifici del ruolo professionale, nella gestione del gruppo classe e nel lavoro di rete con l'insegnante di classe, con altre figure professionali e con le famiglie. Al fine di rafforzare e ampliare il discorso delle competenze etiche dell'insegnante di sostegno come facilitatore di educazione morale all'interno della classe, sarà previsto un momento di confronto con testimonianze di insegnanti di sostegno con ampia esperienza nella scuola secondaria di primo grado, a cui seguirà una riflessione relativa alle strategie e azioni professionali ritenute più efficaci.

La sperimentazione sul campo sarà utile al fine di rilevare punti di forza e nodi critici con la duplice finalità di validazione dell'efficacia e di eventuale rimodulazione nell'ottica del miglioramento e della possibile trasferibilità del prototipo in altri contesti formativi, sia nella fase iniziale della professione, che nell'aggiornamento continuo degli insegnanti di sostegno. In ultima analisi, si tratterà di sviluppare nei corsisti un apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) che, a partire dall'esperienza professionale sul campo sottoposta ad attenta riflessione e arricchita dall'interazione con gli altri (corsisti e ricercatori-docenti del corso) sia capace di orientare (talora modificare) le prospettive di significato delle azioni poste in essere. Un apprendimento, dunque, che potenzi la competenza etica e le conferisca centralità nella relazione

educativa in quanto cardine fondativo della professione docente. Non un semplice apprendimento *sommativo* mirato all'acquisizione di nuove conoscenze da aggiungere a quelle possedute ma *trasformativo* in quanto essenzialmente *perturbativo* poiché capace di mutare le prospettive di significato delle proprie azioni, e per questo per niente rassicurante ma, al contrario, gravido di perplessità stimolanti la riflessione e l'introspezione, in grado di innescare *la fatica di pensare* ed il senso di smarrimento che si prova nell'abbandonare certezze e conoscenze, la comfort zone del proprio sapere. In particolare, questo ultimo aspetto appare particolarmente stimolante quanto necessario per la formazione degli adulti specie se professionisti dell'educazione, come gli insegnanti (in formazione e in aggiornamento) che si confrontano quotidianamente con soggetti in crescita particolarmente sensibili al cambiamento e soprattutto "costruttori di cambiamento" per cui ricercano nell'adulto sia modelli di riferimento sia guide per affrontare il proprio futuro. E ancor di più è necessario per gli insegnanti di sostegno che, oltre all'azione svolta per la classe nella sua interezza, si rivolgono nello specifico agli allievi più fragili e vulnerabili che dovranno affrontare tutte le difficoltà legate alle patologie ma anche alle difficoltà create da un'organizzazione sociale poco attenta alle loro esigenze e di conseguenza poco attrezzata per rispondervi efficacemente.

5. Riflessioni conclusive: dilemmi strutturali e ri-emergenti.

L'esplorazione sul campo ha confermato la quotidianità di situazioni ed esperienze d'insegnamento (in particolare, di sostegno) nelle quali si affrontano dilemmi decisionali e morali che comportano l'esercizio della competenza etica nella relazione con gli alunni, tra colleghi, con i genitori ed altri *stakeholders*. In particolare, come si è visto, si citano:

- problemi di relazione tra gli alunni: bullismo, conflitti che coinvolgono alunni disabili e stranieri, episodi di omofobia e discriminazione di genere nelle relazioni scolastiche (e non solo) tra pari;
- conflitti tra studenti e docenti, utilizzo dei provvedimenti disciplinari, gestione dei comportamenti problematici nelle relazioni didattiche;
- difficoltà di comunicazione tra docenti e famiglie, conflitti tra insegnante di classe e di sostegno, responsabilità individuale vs responsabilità collegiale, gestione nella classe degli interventi educativi/didattici individualizzati, nelle relazioni professionali e personali tra docenti di classe e di sostegno, etc.

Tutte situazioni nelle quali si confrontano e talora si scontrano sistemi di valori più o meno impliciti da riconoscere e da argomentare per prendere decisioni convincenti e condivise, che comportano appunto la competenza etica. Va rilevato, però, che sarebbe moralistico ed improprio attribuire la responsabilità di queste situazioni e delle difficoltà nell'affrontarle e gestirle ai docenti ed alla loro presunta/eventuale incompetenza (non solo quella etica) o impreparazione, da trattare con approcci formativi e rieducativi. In molti casi, infatti, i dilemmi citati evidenziano e riflettono questioni, tensioni e contraddizioni strutturali e rimandano a nodi non sciolti o facilmente scioglibili, non solo di ordine sociale e culturale (come quelli soprarichiamati, che si ritrovano nelle relazioni tra pari e che vanno ben al di là del perimetro e dell'intento del presente contributo) ma anche relativi all'inclusione ed al ruolo degli insegnanti di sostegno, per stare al tema. Ne richiamiamo sommariamente alcuni impliciti nello stesso linguaggio in uso. Il termine *classe* rimanda al concetto di raggruppamento di oggetti o soggetti con caratteri omogenei. E tali erano le classi scolastiche quando la selezione trasformava l'omogeneità d'età d'ingresso in quella dei

livelli di apprendimento, almeno entro il *range* che andava dalla sufficienza (il 6) all'eccellenza (il 10). Non va dimenticato che la citata L. n. 517/1977, infatti, non solo eliminava le classi differenziali e le scuole speciali e prevedeva l'integrazione degli *handicappati* (usando il linguaggio del tempo), rendeva anche eccezionale la bocciatura nella scuola media e prevedeva una programmazione basata anche sulla formazione di gruppi diversi dalla classe funzionale all'integrazione, anche grazie al contributo dell'insegnante aggiuntivo per le attività di sostegno didattico. Nonostante il progressivo incremento delle diversità presenti in aula legate non solo a disabilità ma anche a differenze linguistiche, culturali e sociali e alla riduzione (quasi eliminazione) delle selezioni tramite bocciatura, nelle pratiche, nel linguaggio e nelle norme amministrative la classe e l'attività per lo più uguale per tutti rimane il punto di riferimento rispetto al quale *costruire* l'integrazione degli alunni con disabilità, il cui principale referente resta l'insegnante di sostegno. Non va dimenticato, al riguardo, che la *forme scolaire* (Vincent, 1994) della modernità ha avuto, come ha chiaramente dimostrato Foucault (1975), principalmente la funzione di *surveigliare e punire* per omologare i sudditi e nell'immaginario collettivo questo resta il modello di riferimento (rappresentato in particolare dal perdurare della classe come unità base dell'organizzazione), sfidato e piegato, ma non ancora spezzato e superato, dalla presenza delle disabilità e diversità, come conferma anche il modello PEI 2020 (D.lgs. n. 66/2017 e successivo Decreto Interministeriale n. 182/2020). Ed è evidente che la tensione tra il perdurare della *forme scolaire* della modernità e le prospettive inclusive (implicitamente descolarizzatrici, cioè che comporterebbero il superamento di tale *forme*) rimanda a questioni non meramente tecnico-organizzative-normative che fanno riferimento ai valori soggiacenti ad atteggiamenti, comportamenti, scelte. Ciò conferma ulteriormente la rilevanza e la crucialità che la dimensione e la competenza etica (proprio nell'accezione sopradescritta) assumono nel profilo dell'insegnante, in particolare di quello di sostegno, e nella sua formazione ed inducono, pertanto, a farci ritenere e proporre che la competenza etica sia da ricomprendere tra quelle fondamentali e definienti tale profilo.

Riferimenti bibliografici

- Agosti, A. (2016). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2012). Un curriculum di educazione morale?. *Pedagogia e Didattica. Teorie e pratiche educative*, 2, 33–39.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione Evidence Based. Analisi Teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Campbell, E. (2004). *Ethical bases of moral agency in teaching: theory and practice*. Philadelphia: Maidenhead.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

- Freise, S. (2019). *Qualitative Data analysis whit ATLAS.ti*, London: Sage.
- Jonas, H. (2002). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
- Legge 19 novembre 1990, n. 341. *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*.
- Mezirow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2020). Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.
- Mortari, L. (2005). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni pratiche di educazione etica*. Verona: Universitaria Cortina.
- Orchard, J. (2020). Moral education and the challenge of pre-service professional formation for teachers. *Journal of Moral Education*, 50(1), 104–113.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Perla, L. (2004). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Pintus, A. (2021). *Cosa è bene, cosa è male: costruzione e collaudo di uno strumento per indagare la competenza etica degli insegnanti*. Milano: Congresso Società Italiana di Pedagogia.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, XII(3), 9–27.
- Robasto, D., & Zobbi, E. (2020). L'educazione morale a scuola: tra progettualità e soggettività del corpo docente. Un'esplorazione con gli insegnanti in servizio. *Ricercazione*, 12(1), 129–147.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scuola di Barbiana (1968). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Scurati, C., Salati, E. M., & Calidoni, P. (2011). *Le scuole di base per tutti*. Roma: LAS.
- Venuleo, C. (2013). La formazione come riflessione generativa di significati. *Psicologia Scolastica*, 11(2), 25–45.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *Me-tis Mondì Educativi.Temi, Indagini Suggestioni*, IV(1). <http://www.metisjournal.it/metis/anno-iv-numero-1-062014-qual-e-universita-per-qual-futuro/126-formalex/600-formare-insegnanti-specializzati-per-il-sostegno-in-italia-uno-sguardo-dia-cronico.html> (ver. 15.07.2021).