

LA SCUOLA E L'UOMO

Rivista fondata da Gesualdo Nosengo

RICERCA



.5

Anno III

Luglio | Dicembre 2024

ea
ANICIA

La Scuola e l'Uomo
è il Periodico fondato da Gesualdo Nosengo

La Scuola e l'Uomo | Ricerca
ne è l'ideale continuazione nell'ambito della ricerca educativa e didattica

Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma
Anno III - Numero 5 – Luglio | Dicembre 2024

Direttori
Elena Fazi, Raffaele Ciambrone, Andrea Porcarelli

Direttore Responsabile
Pasquale Marro

Comitato Redazionale
Francesca Giammona
Maria Luisa Lagani
Caterina Spezzano
Gianna Venturino

Coordinatore di Redazione
Elena Fazi

© 2024 | Editoriale Anicia Srl
Via San Francesco a Ripa, 67 – 00153 Roma
editoria@anicia.it

Progetto grafico
BP | Bonini Patrizio
patriziobonini.comunicazione@gmail.com

UCIIM - Unione Cattolica Italiana Insegnanti, Dirigenti, Educatori, Formatori
Tel. 06 6875584
Presidenza: presidenza@uciim.it
Segreteria: segreteria@uciim.it
Tesseramento: tesseramento@uciim.it
Redazione: redazione@uciim.it
Amministrazione: amministrazione@uciim.it
Consulenza: consulenza@uciim.it
Webmaster: webmaster@uciim.it
Sito internet: www.uciim.it

Finito di stampare: Dicembre 2025
ISSN: 2785-7107

Comitato Scientifico

Prof.ssa Rosalba Candela (*Presidente UCIIM*),
Prof. Luciano Corradini (*Università Roma Tre*),
Prof. Giombattista Amenta (*Università di Messina*)
Prof. Raffaele Ciambrone (*Università di Pisa*),
Prof.ssa Annamaria Curatola (*Università di Messina*)
Dott.ssa Elena Fazi (*UCIIM*),
Prof. Roberto Maragliano (*Università Roma Tre*),
Prof.ssa Paolina Mulè (*Università di Catania*)
Prof.ssa Loredana Perla (*Università di Bari*),
Prof. Andrea Porcarelli (*Università di Padova*),
Prof.ssa Cecilia Simón Rueda (*Universidad Autónoma de Madrid*),
Dott.ssa Caterina Spezzano (*Ministero dell'Istruzione*),
Prof. Pierpaolo Triani (*Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza*).

Sommario

La Scuola e l'Uomo | Ricerca Anno III | N. 5

RAFFAELE CIAMBRONE

Editoriale

PIERPAOLO TRIANI

La nuova paideia

CARLO FEDELI

Sotto la cenere

GIUSEPPINA D'ADDELFIO

Oltre la crisi della scuola

FILOMENA PEREIRA

Supporting Inclusive Education: Lessons Learned from Portugal

PIRJO KOIVULA

How to support learning and school attendance

MARY KYRIAZOPOULOU

Inclusive Education—European perspective

ROSARIA MARIA PETRELLA

Il profilo dell'insegnante inclusivo

Editoriale

Raffaele Ciambrone

Condirettore de “La Scuola e l’Uomo | Ricerca”

Questo numero è particolarmente ricco, in quanto raccoglie gli Atti di due convegni di notevole rilievo: il primo è il meeting internazionale che si è tenuto a Pisa, dal 24 al 25 maggio 2024, dal titolo “Inclusive Education in Europe”; il secondo è un seminario tenutosi presso l’Università RomaTre il 22 novembre 2024, dal titolo “Una scuola oltre la crisi. L’incontro con l’umano”. Si tratta di tematiche convergenti e spesso intrecciantesi tra di loro; da ciò la decisione di riunire gli atti in un unico fascicolo.

L’approccio basato sui diritti all’istruzione inclusiva – sostenuto dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia e dalla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità – promuove un’istruzione di alta qualità per tutti e – come affermato nella Dichiarazione UNESCO del 2017 – l’educazione inclusiva è un modo efficace per offrire a tutti i bambini pari opportunità di frequentare la stessa scuola, di imparare e sviluppare le competenze necessarie per avere successo nella vita. Condividere questi intenti significa anche che tutti i bambini – nelle stesse classi, nelle stesse scuole – imparano fianco a fianco e sviluppano le competenze necessarie per *diventare cittadini attivi* nella loro comunità locale. Noi crediamo, tuttavia, che essi diventino anzitutto “persone” e che tale processo di maturazione – che si realizza in una comunità e nell’incontro – porti realmente a migliorare non solo la qualità dell’inclusione scolastica, ma della vita stessa, per ciascun essere umano. Inteso secondo una prospettiva più ampia e più profonda, infatti, questo processo ci interpella sul senso stesso di “essere umani”, di vivere in comunità e di saper incontrare l’*altro*.

La storia umana è in fondo proprio questo. E la Storia, quale disciplina scientifica, non fa che esplicitare il dispiegarsi dell’umano nel mondo, descrivendo tale evoluzione, compenetrandosi con essa, cercando di interpretarla, di ricostruirla...di rendere ciascuno di

noi quanto più possibile nella sua *umanità*. In ciò facendo avvicina l'uomo all'uomo, fa sì che gli sguardi si incontrino. Quando Emmanuel Levinas parla del "volto dell'altro", mette al centro la relazione dell'essere umano con l'altro nel suo divenire. È allora che la Storia – quale trama che unisce gli esseri umani in relazione – diventa profondamente formativa, poiché porta a "immedesimarci" nei nostri simili, ad essere altro da noi stessi, ad uscire dall'ego personale, che è dire: a creare i presupposti per la vera socialità. L'altro, a tal punto, non è più lo straniero, il disabile, il diverso, ma è "Persona", e si può realizzare l'*incontro*, ove ciascuno *ri*-conosce nel proprio *simile* una parte di sé. "Immedesimarsi" è dunque una cifra dell'umano, perché vuol dire comprendere sentimenti e pensieri altrui, ma anche modellare se stessi, costruire una coscienza critica, plasmando le forze interiori secondo un indirizzo ben preciso, che deriva dalla scelta consapevole di aver appreso durante questo nostro vivere in comunità dai nostri simili. In ciò facendo, noi edificiamo valori.

Tornando nel campo fertile della Pedagogia, non possiamo non pensare alle figure dei grandi pedagogisti, ma anche degli umili maestri, ossia di tutti coloro che hanno combattuto per un'idea – nel nostro caso: un'idea volta a migliorare la vita degli altri, nel senso del miglior sviluppo delle loro potenzialità – che per noi divengono elementi di riflessione interiore, di confronto con il nostro pensare e con il nostro agire. Essi ci svelano con la loro "storia" percorsi dell'umano, rendono visibile come la coerenza possa incarnarsi in un'azione concreta, ci insegnano con la loro testimonianza come un'*idea* diviene *vita*, in una sorta di "didattica incarnata".

Ecco, dunque, che l'incontro con l'umano e la volontà di includere divengono un unico movimento, in una circolarità della ricerca che si palesa con manifestazioni sempre nuove.

Del resto, come si potrebbe mai includere senza aprirsi all'altro, senza abbattere barriere e percepire il denominatore comune che ci unisce, senza un "incontro con l'umano"?

I diversi contributi mantengono dunque un filo di continuità che ripercorre la dinamica peculiare dell'intervento pedagogico: che unisce sempre la teoresi alla prassi. Alla domanda sull'incontro con l'umano – svolta nella prima parte – corrisponde pertanto nella seconda un'ampia panoramica che dà senso di come culture diverse

interpretino concretamente questo “incontro” con l’altro, ossia con l’alterità e con la diversità, per includere.

Pierpaolo Triani, dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, apre la sezione dedicata al tema dell’incontro con l’umano, come via da seguire per superare la “crisi” di questi ultimi anni: una crisi che, dal piano esistenziale, finisce per toccare quello pedagogico. La domanda intorno a cui gira la riflessione di Triani è appunto *Quale pedagogia della scuola intendiamo promuovere?* Che uomo e cittadino intendiamo formare e a quali valori o punti fermi ancorarci per rispondere a tali interrogativi? L’educazione, e in essa la scuola – afferma Triani –, ha sempre bisogno di una visione, di una direzione di senso, di un insieme di scelte non solo organizzative, ma prima di tutto valoriali, che occorre ridirsi e condividere. E, allora, quale paideia promuovere? Sono tante le risposte accennate, suggerendo tracciati da percorrere: la paideia della responsabilità, dell’interiorità e del dialogo, dell’integralità umana...così come tante sono le dimensioni dell’umano che bisogna tutte coinvolgere: cognitiva, affettiva, corporea, relazionale, sociale, spirituale, in una visione che metta al centro non tanto ‘il funzionare’, quanto l’essere.

Carlo Fedeli, dell’Università di Torino, si chiede di quale patrimonio personale e professionale dispongono oggi gli insegnanti per affrontare la crisi del presente. Nella sua disamina, Fedeli affronta un momento delicato di transizione generazionale, che – nei percorsi di studi – coincide con il passaggio dal “vecchio” al “nuovo ordinamento” dei titoli di laurea. Intorno alla fine degli Anni Novanta, si attuò tale passaggio in cui, partendo da un «sapere generativo entro cui erano disposte le articolazioni interne del discorso educativo, la pedagogia si è frammentata in tanti territori specifici a vocazione autonoma». Vi è qui, però, un’eredità da accettare, costituita dal patrimonio personale, culturale e professionale della precedente generazione di insegnanti. Basandosi su tale ricchezza, le generazioni “nuove”, possono avventurarsi nella scoperta di ciò che, in ogni tempo, è “l’umano”.

Giuseppina d’Addelfio, dell’Università di Palermo, intravede nella crisi i germi di un cambiamento e di un superamento della stessa, poiché la crisi è sempre *un’occasione per discernere, comprendere e rilanciare, e, in ambito pedagogico, la crisi deve interpellarci*

con le domande di senso che dischiude. Ne consegue una disamina che tratteggia gli aspetti più caratterizzanti della contemporaneità, alla ricerca dell'essenza, della verità dell'essere, dell'autenticità della relazione educativa, che – una volta sperimentata – ci consente di affrontare la vita, incontrare il volto dell'altro, riscoprendo parti profonde di noi stessi. Scopriamo allora che vuol dire “essere umani”, educare: coltivando la reciprocità, il dialogo, la diversità che è un rispecchiamento dell'essere, un incontro con la verità.

La seconda parte è dedicata al tema dell'inclusione. Al convegno pisano hanno partecipato rappresentanti di Italia, Grecia, Finlandia e Portogallo, con l'intento di fare il punto sull'inclusione scolastica nei paesi europei, che viaggia certamente a velocità diverse. L'Italia, come si sa, è il primo e tuttora l'unico paese al mondo ad avere un sistema totalmente inclusivo; tuttavia, anche altri Paesi sono sulla stessa via e presentano caratteristiche di grande interesse, ancorché conservino tutt'oggi classi destinate ad alunni con bisogni educativi speciali.

Il Portogallo, ad esempio, è riconosciuto come uno tra i sistemi più avanzati nel campo dell'inclusione scolastica, in quanto attua a pieno i principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Recenti innovazioni legislative sanciscono che «ciascuna scuola deve riconoscere il valore aggiunto della diversità dei suoi studenti, trovando modi per affrontare tale differenza, adeguando i processi di insegnamento alle caratteristiche e condizioni individuali di ogni studente, mobilitando i mezzi a sua disposizione affinché tutti apprendano e partecipino alla vita della comunità educativa». L'Universal Design for Learning è l'approccio che ispira il modello di inclusione scolastica portoghese. L'aspetto però peculiare e, forse, unico, consiste nella presenza di una *équipe multidisciplinare* all'interno di ciascuna scuola (in Portogallo le scuole sono riunite in “Cluster”, una sorta di rete locale). Le équipes multidisciplinari sono responsabili di azioni di sensibilizzazione, formazione, organizzazione generale e coordinamento delle risorse umane, ma il loro compito è principalmente quello di identificare, valutare e adattare misure e strategie specifiche per supportare ogni studente e superare le barriere (anche ambientali) all'apprendimento individualizzato. È Filomena Pereira, già insegnante, poi formatrice, poi Direttrice

generale del Ministero dell'Educazione portoghese, ad illustrare i tratti essenziali del nuovo sistema inclusivo, le sfide e le prospettive di azione che il governo portoghese, insieme a scuole e università, stanno portando avanti.

Il sistema inclusivo finlandese viene descritto da Pirjo Koivula, esperta del Ministero dell'educazione e Representative Board Member presso la European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). Koivula riporta l'impegno della Finlandia nell'imprimere una direzione inclusiva nel suo sistema scolastico, intendendo con ciò non solo l'offerta di pari opportunità educative per tutti, ma anche lo sviluppo di strategie e strutture che garantiscono un apprendimento di successo per tutti gli studenti. Il sistema finlandese si caratterizza per la sua articolazione a tre livelli, ossia per una differenziazione negli interventi di supporto che si intensificano a seconda delle varie fasi: supporto generale, intensificato e speciale. È importante l'assunto pedagogico sotteso a tali modalità di intervento, laddove si sta tentando sempre più di spostare sul piano educativo il baricentro d'azione, precedentemente imperniato su un asse clinico. L'attenzione per la formazione professionale degli insegnanti si basa sulla consapevolezza che *la scuola costruisce futuro* e, dunque, insegnanti competenti preparano un futuro migliore.

Mary Kyriazopoulou, project manager della European Agency for Special Needs and Inclusive Education, riassume con uno sguardo ampio – che deriva dalla sua esperienza venticinquennale presso l'EASNIE – le sfide dell'inclusione scolastica in Europa. Evidenzia che l'educazione inclusiva si rivolge a tutti gli studenti, compresi quelli appartenenti a gruppi vulnerabili, non solo agli studenti con disabilità. Essa contribuisce a formare società più inclusive perché migliora l'apprendimento per tutti gli studenti, promuove la comprensione, riduce i pregiudizi e rafforza l'integrazione sociale. È importante qualificarla come un *processo* e non uno *stato*, in ragione del suo essere legata all'umanità che ci caratterizza, composta di infinite sfumature e in continuo divenire. Nel dare una panoramica sull'inclusività dei sistemi scolastici europei, Kyriazopoulou si sofferma su due progetti: il CROSP, che documenta il passaggio da un'educazione speciale a una educazione inclusiva; e la riforma del sistema scolastico greco, con un accento sulla valutazione formativa e sui processi di formazione in servizio dei docenti.

Conclude il quadro di interventi il contributo di Rosaria Maria Petrella – per oltre dieci anni National Coordinator, per l'Italia, presso l'EASNIE – che tratteggia il profilo dell'insegnante inclusivo, a partire dai documenti della stessa Agenzia Europea (l'EASNIE ha pubblicato due versioni di tale profilo, nel 2012 e nel 2022). Petrella ritiene che non si possa più distinguere fra docente e docente inclusivo, dal momento che ormai l'inclusività è considerata qualità fondante della professione e non più esclusivamente dell'insegnante per il sostegno. Tali riflessioni riportano nuovamente in una circolarità il discorso avviato all'inizio, che si traduce nel continuo svolgersi della teoria nella prassi e viceversa, laddove il pensare e l'agire pedagogico si inverano solo se concretamente incarnati nella figura e nella vita dell'insegnante.

La nuova paideia

Pierpaolo Triani

Università Cattolica del Sacro Cuore

SOMMARIO

Il tema della nuova paideia chiama in causa la visione di formazione umana e di scuola che un determinato contesto culturale intende promuovere all'interno della dinamica dei cambiamenti in atto. Il saggio si propone semplicemente di riflettere su alcune domande fondamentali che occorre tenere presenti per affrontare una tematica così vasta: verso dove vogliamo andare? Che uomo e cittadino vogliamo formare? Quali punti fermi, seppure dinamici, possiamo assumere come dato di partenza, come criteri per le nostre scelte educative? Quali dinamiche sociali attuali nella formazione del soggetto e delle comunità ci interpellano maggiormente e dobbiamo considerare attentamente? Quale pedagogia della scuola intendiamo promuovere?

Parole chiave: paideia; formazione; cultura; educazione.

ABSTRACT

The theme of the new paideia calls into question the vision of human education and schooling that a given cultural context intends to promote within the dynamics of the changes taking place. The essay simply proposes to reflect on some fundamental questions that need to be considered when dealing with such a vast subject: Where do we want to go? What man and citizen do we want to form? What fixed points, albeit dynamic, can we take as a starting point, as criteria for our educational choices? What current social dynamics in the formation of the individual and communities most challenge us and must we consider carefully? Which school pedagogy do we intend to promote?

Key words: paideia; education; culture; education.

Introduzione

Il titolo di questo breve saggio è semplicemente impossibile. Le ragioni sono molte, ne indico solo alcune.

Il termine Paideia è una parola simbolo della riflessione pedagogica occidentale¹; potremmo dire, per usare un'immagine, che sia una sorta di '8000' da scalare, che potrebbe forse affrontare soltanto una squadra ben attrezzata ed allenata. Esso richiama una molteplicità di concetti chiave tra loro strettamente intrecciati, pensiamo a *cultura, formazione, scuola*. È una parola che ci interpella sulla forma/figura di uomo che vogliamo promuovere, sulla cultura che intendiamo coltivare e far crescere, sulle strutture e dispositivi formativi che intendiamo introdurre e utilizzare.

Se con l'espressione 'La nuova paideia' si intende l'esigenza di descrivere la cultura complessiva del contesto odierno, non credo proprio di essere in grado di compiere una tale operazione. Ritengo inoltre, si debba considerare attentamente il fatto che in un contesto pluralistico, sia molto complicato sintetizzare lo scenario culturale. Esistono forse delle dinamiche di fondo, che riprenderò, ma non mi permetterei mai di dire che queste dinamiche esauriscono il quadro delle dinamiche formative attualmente presenti nello scenario sociale.

Se invece con l'espressione si intende l'importanza di delineare 'un'ideale', ossia quale sia la nuova paideia che vorremmo proporre, non mi sento, ugualmente, per nulla in grado di fare un discorso esaustivo. Anche in questo caso proverò soltanto a fornire delle suggestioni.

Assumo perciò il titolo come segno di una istanza, come la sottolineatura di una esigenza e di una linea di impegno educativo che formulerei così: l'educazione, e in essa la scuola, ha sempre bisogno di una visione, di una direzione di senso, di un insieme di scelte non solo organizzative, ma prima di tutto valoriali, che occorre ridirsi e condividere.

¹ Il riferimento più classico è: W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano 2003 (v. or. 1936).

Vorrei dunque declinare questa istanza in alcune domande che fanno in qualche modo da traccia a questo mio intervento. Porsi la questione della nuova *paideia* significa, a mio parere, chiedersi:

- a) Verso dove vogliamo andare? Che uomo vogliamo formare? Quali finalità possiamo assumere oggi, superando una sorta di *paideia del rimpianto*?
- b) Quali punti fermi, seppure dinamici, possiamo assumere come dato di partenza, come criteri per le nostre scelte educative?
- c) Quali dinamiche sociali attuali nella formazione del soggetto e delle comunità ci interpellano maggiormente e dobbiamo considerare attentamente?
- d) Quale pedagogia della scuola intendiamo promuovere?

1. Verso dove vogliamo andare?

Parto, brevemente, dalla prima domanda. Si tratta di una questione perenne, perciò sempre attuale, che chiama in causa, innanzitutto, le finalità e i valori che vogliamo porre alla base della nostra vita sociale perché, dentro i profondi cambiamenti che stiamo vivendo, essa ‘resti umana’, ossia centrata sulla dignità e il valore di ogni persona. Riprendo questa espressione da un significativo passaggio del discorso di fine 2023 del Presidente Mattarella che così si è espresso:

«Ci troviamo nel mezzo di quello che verrà ricordato come il grande balzo storico all’inizio del terzo millennio. Dobbiamo fare in modo che la rivoluzione che stiamo vivendo resti umana. Cioè, iscritta dentro quella tradizione di civiltà che vede, nella persona – e nella sua dignità – il pilastro irrinunciabile»².

E, sempre nello stesso discorso, il Presidente della Repubblica, richiama i valori che occorre continuare a porre come fondamento per salvaguardare una vita comune centrata sulla dignità della persona:

«L’unità della Repubblica è un modo di essere. Di intendere la comunità nazionale. Uno stato d’animo: un atteggiamento che ac-

² S. Mattarella, *Messaggio di fine anno del Presidente della Repubblica*, 31 dicembre 2023.

comuna; perché si riconosce nei valori fondanti della nostra civiltà: solidarietà, libertà, uguaglianza, giustizia, pace»³.

Parlare di paideia, dunque, comporta il delineare un quadro di valori di riferimento e le conseguenti linee di impegno. Possiamo, a questo proposito, innanzitutto, considerare attentamente alcune riflessioni prospettiche che in questi anni alcuni intellettuali e alcune realtà istituzionali hanno proposto.

Per mostrare, quale esempio, come la questione del rinnovamento dell'educazione accompagni i diversi passaggi storici, richiamo quanto già Kilpatrick, allievo e collaboratore di Dewey, si chiedeva nei primi decenni del '900: «I nostri tempi sono in trasformazione. Che cosa possiamo scoprire circa la tendenza verso cui si orientano?»⁴.

Per far fronte ai cambiamenti, lo studioso statunitense proponeva alcune istanze:

- il potenziamento dell'insegnamento scientifico;
- la necessità di una mentalità critica;
- il bisogno di coniugare la specializzazione del sapere con l'integrazione sociale;
- praticare la democrazia, a partire dai contesti scolastici⁵.

Se ci avviciniamo a noi, pensiamo al tentativo, ancora attualissimo, di E. Morin, con i suoi *Sette saperi necessari all'educazione al futuro*. Ne ricordo alcuni:

- insegnare la condizione umana;
- insegnare l'identità terrestre;
- affrontare le incertezze;
- insegnare la comprensione⁶.

Per venire all'oggi, pensiamo alle sette piste di lavoro proposte dal *Global Educational Compact*, promosso da papa Francesco:

- mettere al centro la persona;
- ascoltare i giovani;

³ *Ibidem*.

⁴ W. H. Kilpatrick, *Educazione per una civiltà in cammino*, La Nuova Italia, Firenze, 1948 (or. 1926), p. 1.

⁵ Cfr. Ivi, pp. 45-54.

⁶ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001 (or. 1999).

- promuovere la donna;
- responsabilizzare la famiglia;
- aprire all'accoglienza;
- rinnovare l'economia e la politica;
- custodire la casa comune⁷.

Mi permetto di fare osservare che in queste piste, delineate dal *Patto Educativo Globale*, non sono importanti solo i contenuti, ma i verbi utilizzati che, presi nel loro insieme, costituiscono una chiara proposta di stile educativo.

Infine, pensiamo ai Rapporti Unesco pubblicati negli ultimi cinquant'anni sull'educazione (*Rapporto Faure*⁸, *Rapporto Delors*⁹) fino all'ultimo del 2021: *Reimagining our futures together: a new social contract for education*.

In questo testo vengono elaborate cinque proposte “per rinnovare l'educazione”:

1. La pedagogia dovrebbe essere organizzata intorno ai principi di cooperazione, collaborazione e solidarietà.
2. I curricoli dovrebbero enfatizzare l'apprendimento ecologico, interculturale e interdisciplinare.
3. L'insegnamento dovrebbe essere ulteriormente professionalizzato come uno sforzo collaborativo in cui gli insegnanti sono riconosciuti per il loro lavoro in quanto produttori di conoscenza e figure chiave nella trasformazione educativa e sociale.
4. Le scuole dovrebbero essere luoghi educativi protetti per l'inclusione, l'equità e il benessere individuale e collettivo.
5. Sfruttare e ampliare le opportunità educative che si presentano nel corso della vita e in diversi spazi culturali e sociali¹⁰.

⁷ Cfr. Global Compact on Education, *Vademecum*, in www.educationglobalcompact.org.

⁸ E. Faure e altri, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma 1973 (or. 1972).

⁹ J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma, 1997 (or. 1996).

¹⁰ Cfr. Unesco, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, La Scuola, Brescia 2023 (or. 2021), pp 4-5.

Insomma, i quadri di riferimento ci sono già. La questione è invece quella di fare delle scelte in rapporto ad essi e per fare ciò abbiamo bisogno, a nostra volta, di avere dei criteri di riferimento, che siano stabili e insieme sufficientemente dinamici per potersi adattare ai diversi contesti. Veniamo così alla seconda domanda.

2. Quali punti fermi, seppure dinamici, possiamo assumere come dato di partenza?

Il primo punto fermo/dinamico è il fine del nostro impegno educativo: la formazione della persona e, correlativamente, il rispondere al suo diritto fondamentale all'educazione. Si tratta, a mio parere, di continuare incessantemente nello sforzo di promuovere una *paideia centrata sul diritto all'educazione* e ad una *paideia* tesa a formare coscienze libere e responsabili. Penso ci possa essere di aiuto tenere ben presente quanto scritto nell'art. 29 della Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza delle Nazioni Unite.

Il primo comma dell'articolo è così formulato:

Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità:

a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità;

b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;

c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;

d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolle-

ranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona;
e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale¹¹.

Come si può facilmente notare, leggendo attentamente il testo, in questo articolo sono tracciate le basi per uno sforzo educativo comune, sono indicati principi, valori e anche un quadro di macro contenuti.

Il secondo punto fermo è la consapevolezza che le forme 'formano'. Che cosa significa? Che noi uomini siamo plasmati dalle forme di vita che sperimentiamo. Ogni uomo, per crescere in umanità, per sviluppare le dimensioni costitutive del suo essere persona, ha bisogno di incontrare l'umano nella sua ricchezza, complessità e multidimensionalità. Ne discende l'importanza di una *paideia della integralità umana*, attenta alla qualità dei contesti e degli ambienti che le persone vivono.

Il terzo punto fermo è il riconoscimento che nessuno è autosufficiente in educazione. Ne consegue la promozione di una *paideia della collaborazione*¹².

Il quarto punto fermo è la constatazione che l'educazione non è garantita mai una volta per tutte, ma va costantemente curata e promossa consapevolmente attraverso scelte precise compiute dai singoli e dalle comunità. Penso al riguardo si possa parlare di una *paideia della responsabilità*.

A partire da questi punti, insieme stabili e dinamici, occorre porsi una terza domanda che riguarda il come ridisegnare il nostro impegno educativo.

¹¹ Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 20 novembre 1989, art. 29.

¹² Mi permetto di rinviare a P. Triani, *La collaborazione educativa*, Scholé, Brescia 2018.

3. Quali dinamiche sociali attuali nella formazione del soggetto e delle comunità ci interpellano maggiormente e dobbiamo considerare attentamente?

Proverò ad abbozzare un tentativo di risposta attraverso alcuni passaggi molto sintetici, tesi ad indicare delle macro-tematiche senza, purtroppo, approfondirle.

Viviamo, anche se a volte tendiamo a rimuovere questo dato di fatto, nel tempo del pluralismo culturale. Questa nostra condizione non ci chiede una *paideia* relativistica, ma piuttosto una *paideia euristica*, ossia mossa dall'intenzione di formare le persone alla costante ricerca del bene, del vero, del giusto, dell'amabile.

Viviamo nel tempo della soggettività, del primato attribuito all'io, al suo benessere e alla sua realizzazione. Abbiamo bisogno, a mio parere, di una *paideia dell'interiorità e del dialogo*, che riconoscendo il valore del soggetto cerchi di evitare le trappole dell'autoreferenzialità e promuova invece coscienze personali, consapevoli dei propri dinamismi interiori, aperte alla realtà, disponibili all'incontro con l'altro.

Viviamo nel tempo della trasformazione del tessuto relazionale, segnato da una moltiplicazione dei contatti e da una maggiore fragilità dei legami. Mi sembra di poter dire che abbiamo bisogno di una *paideia della relazione personalizzante* (ossia a misura di persona e capace di accompagnare la persona) e di una *paideia comunitaria*, ossia attenta a promuovere contesti capaci di fare sperimentare legami positivi e liberanti.

Viviamo nel tempo del primato delle immagini e degli algoritmi. Abbiamo perciò bisogno di coltivare una *paideia del comprendere umano*, ossia di un'educazione capace di aiutare le persone a distinguere tra l'atto del guardare, il processo del calcolare, e l'avventura umana del *capire* (in modo sempre limitato) gli altri e il mondo¹³.

Viviamo nel tempo della curvatura sul presente con la fatica di riconoscere l'eredità del passato e coltivare promesse di futuro; viviamo nel tempo della frammentazione delle esperienze. Occorre

¹³ Cfr. E. Morin, op. cit.; B. Lonergan, *Insight. Uno studio del comprendere umano*, Città Nuova, Roma, 2007 (or. 1957).

chiedersi a questo riguardo come costruire una paideia che consegni l'eredità delle generazioni precedenti, che stimoli l'apertura al futuro, che aiuti le persone a *'fare sintesi'*, a tenere insieme, ad integrare.

Viviamo nel tempo dell'indebolimento della dimensione trascendente. A questo riguardo credo si possa dire che abbiamo bisogno di *una paideia che tenga aperti gli orizzonti della razionalità e degli affetti*.

Dentro questi cambiamenti siamo posti di fronte alla questione del come possiamo intendere il nostro fare scuola e il nostro essere scuola. Mi avvio così alla conclusione con un cenno all'ultima domanda.

4. Quale pedagogia della scuola intendiamo promuovere?

Una pedagogia della scuola comporta un'idea di scuola, di studente, di insegnante, di metodo, di curriculum. Quale posizione abbiamo in proposito?

Personalmente ritengo che il tempo attuale ci chieda di rinnovare il pensiero su tutti questi aspetti. Provo a richiamare, anche in questo caso, solo alcuni spunti.

Dalle linee che ho provato a tracciare ne consegue la necessità di un'idea di scuola intesa non tanto come una sequenza ordinata di attività, ma come ambiente formativo, come percorso dinamico, come esperienza educativa¹⁴. Occorre superare l'idea che la scuola sia un servizio che 'eroga' formazione per riconoscere che essa è ben di più: è contesto che promuove la costruzione dell'apprendimento. La scuola va intesa come contesto comunitario, generativo di cultura, aperto alla sinergia con le altre istituzioni e il territorio.

La pedagogia della scuola comporta un'idea di 'studente', che non può essere inteso soltanto come 'destinatario', oppure come 'recettore', ma chiede di essere considerato come soggetto attivo¹⁵ di un processo di apprendimento in cui sono coinvolte tutte le dimensioni

¹⁴ Cfr. L. Corradini, *Educare nella scuola. Cultura, comunità, curriculum*, La Scuola, Brescia 1983.

¹⁵ Cfr. P. C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Scholé, Brescia 2018.

personali (cognitiva, affettiva, corporea, relazionale, sociale, spirituale).

Il rinnovamento dell'impegno educativo richiede anche una rinnovata visione del docente come figura esperta in umanità, colta (curiosa del reale e soggetto attivo di cultura), come professionista collaborativo, tratto, come abbiamo visto, fortemente sottolineato dall'ultimo rapporto Unesco.

C'è bisogno, inoltre, di una più alta consapevolezza della rilevanza della dimensione metodologica del fare scuola¹⁶ (il metodo, infatti, è importante quanto il contenuto), e l'attivazione di una prospettiva che valorizzi una pluralità di metodiche.

Infine, occorre rimettere al centro del dibattito l'idea di curriculum scolastico teso a promuovere una formazione generale della persona¹⁷. Servono curricula più flessibili, più essenziali, aperti alla collaborazione tra i saperi, più integrati, che mettano al centro, per riprendere la riflessione di Benasayag, non tanto 'il funzionare', quanto l'esistere¹⁸.

Bibliografia

Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 20 novembre 1989.

Benasayag M., *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero, Milano, 2019.

Corradini L., *Educare nella scuola. Cultura, comunità, curriculum*, La Scuola, Brescia, 1983.

Delors J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma, 1997 (or. 1996).

Faure E. ed altri, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1973 (or. 1972).

Global Compact on Education, *Vademecum*, in www.educationglobalcompact.org

¹⁶ Cfr. P. Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2015 (or. 2011).

¹⁷ L. Guasti, *Curriculum e riforma della scuola*, La Scuola, Brescia 1998.

¹⁸ Cfr. M. Benasayag, *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero, Milano 2019.

- Guasti L., *Curricolo e riforma della scuola*, La Scuola, Brescia, 1998.
- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano, 2003 (v. or 1936).
- Kilpatrick W. H., *Educazione per una civiltà in cammino*, La Nuova Italia, Firenze, 1948 (or. 1926).
- Loneragan B., *Insight. Uno studio del comprendere umano*, Città Nuova, Roma, 2007 (or. 1957).
- Mattarella S., *Messaggio di fine anno del Presidente della Repubblica*, 31 dicembre 2023.
- Meirieu P., *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, 2015 (or. 2011).
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001 (or. 1999).
- Rivoltella P.C., *Un'idea di scuola*, Scholé, Brescia, 2018.
- Triani P., *La collaborazione educativa*, Scholé, Brescia, 2018.
- Unesco, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, La Scuola, Brescia, 2023 (or. 2021).

Il fuoco sotto la cenere

Carlo M. Fedeli

Università di Torino

SOMMARIO

Di quale patrimonio personale e professionale dispongono oggi gli insegnanti per affrontare la crisi del presente? Quali istanze – dentro e fuori la scuola – premono su di loro e influenzano il loro modo di concepire e praticare l’insegnamento, così da favorire oppure ostacolare l’“andare oltre” la crisi, l’attraversarla e superarla? Che cosa si può cogliere e conoscere più a fondo di ciò che è “l’umano”, se si accetta la crisi come occasione per riflettere e per fare un’esperienza più vera della realtà? Il contributo cerca di rispondere a queste domande esaminando il passaggio che si è verificato intorno alla fine degli Anni Novanta, dove, con le lauree a “nuovo ordinamento”, sono stati introdotti notevoli mutamenti nei curricula ed aggiunti un certo numero di dispositivi per l’accesso alla carriera docente. In tale transizione, partendo da un «sapere generativo entro cui erano disposte le articolazioni interne del discorso educativo, la pedagogia si è frammentata in tanti territori specifici a vocazione autonoma». In questo passaggio generazionale vi è però una ricchezza, che è un’eredità da accettare, vagliare, far propria e incrementare, costituita dal patrimonio personale, culturale e professionale della precedente generazione di insegnanti. Le generazioni “nuove”, possono allora sviluppare consapevolezza che solo un lavoro educativo così concepito e praticato è veramente in grado di “non lasciare indietro nessuno” e di avventurarsi nella scoperta di ciò che, in ogni tempo, è “l’umano”.

Parole chiave: professionalità docente, School Effectiveness, incontro, scambio generazionale

ABSTRACT

What personal and professional assets do teachers have at their disposal today to deal with the present crisis? What instances - inside and outside the school - press upon them and influence their way of

conceiving and practising teaching, so as to favour or hinder the ‘going beyond’ the crisis, the going through it and overcoming it? What can one grasp and know more deeply about what is ‘the human’ if one accepts the crisis as an opportunity for reflection and a truer experience of reality? The contribution attempts to answer these questions by examining the transition that took place around the end of the 1990s, where, with the ‘new system’ degrees, significant changes were introduced in the curricula and a number of devices for access to the teaching career were added. In this transition, starting from a ‘generative knowledge within which the internal articulations of the educational discourse were arranged, pedagogy fragmented into many specific territories with an autonomous vocation’. In this generational transition, however, there is a wealth, which is an inheritance to be accepted, sifted, appropriated and increased, consisting of the personal, cultural and professional heritage of the previous generation of teachers. The ‘new’ generations can then develop an awareness that only educational work conceived and practised in this way is truly capable of ‘leaving no one behind’ and of venturing into the discovery of what, in every age, is ‘the human’.

Key words: Teacher agency, School Effectiveness, generational exchange

Due domande, per cominciare

Vorrei avviare la riflessione obbedendo al criterio, proposto da Hanna Arendt, di affrontare ogni crisi prendendo veramente sul serio le domande fondamentali che essa di volta in volta suscita. Nel nostro caso – *Una scuola oltre la crisi. L'incontro con l'umano* – queste domande si possono, mi sembra, riassumere così: di quale patrimonio personale e professionale dispongono oggi gli insegnanti per affrontare la crisi del presente? Quali istanze – dentro e fuori la scuola – premono su di loro e influenzano il loro modo di concepire e

praticare l'insegnamento, così da favorire oppure ostacolare l'"andare oltre" la crisi, l'attraversarla e superarla? Che cosa si può cogliere e conoscere più a fondo di ciò che è "l'umano", se si accetta la crisi come occasione per riflettere e per fare un'esperienza più vera della realtà?¹⁹

Il patrimonio personale e professionale degli insegnanti oggi in servizio

Gli insegnanti in servizio oggi nella scuola hanno, di norma, un'età compresa fra ventiquattro/ venticinque anni e più o meno sessanta. Ogni volta che riunisce il collegio docenti, il dirigente scolastico se li ritrova davanti, seduti uno vicino all'altro non solo per ragioni di amicizia o affinità di materia, di classe, di sezione, ma anche di prossimità anagrafica. Quali ricchezze si nascondono in loro – oltre a quelle, più immediatamente visibili, di sensibilità, tratto, carattere?

La prima ricchezza è personale, ed è di un tipo che aumenta, se non subentrano ostacoli, con il crescere in età. In essa, come osserva acutamente Romano Guardini, si compongono via via, in reciproca tensione, due fattori:

Un uomo è determinato [...] non soltanto da ciò che è (forma di essenza), ma anche da ciò che ha vissuto (forma di destino). A quest'ultima appartiene l'ambiente in cui è cresciuto; la forma viva dei genitori, fratelli e sorelle; quella dei suoi insegnanti, amici, nemici. Questo tessuto di forme è entrato nelle sue vive vene, nella memoria plastica del suo corpo e del suo animo. Egli vive delle persone che sono entrate nella sua vita e che l'hanno determinata. Nella stessa "forma di destino", c'è, inoltre, ciò che egli ha fatto e che gli è accaduto. Un'azione da lui fatta non è per questo sparita; continua a vivere in lui. Ogni parola lascia una traccia nell'esistenza viva.

¹⁹ "Una crisi ci costringe a tornare alle domande; esige da noi risposte nuove o vecchie, purché scaturite da un esame diretto; e si trasforma in una catastrofe solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcepiuti, ossia pregiudizi, aggravando così la crisi e per di più rinunciando a vivere quell'esperienza della realtà, a utilizzare quell'occasione per riflettere, che la crisi stessa costituisce" (H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, in Ead., *Tra passato e futuro*, Vallecchi, Firenze 1970, p. 190).

Ogni incontro, ogni esperienza pura o brutta, di blocco o di conferma, vi si disegna. L'uomo vive, così, in ogni suo istante l'eredità del passato. Quando dunque uno sta davanti a un altro, tutta la sua vita sta dietro di lui, e dietro a ognuno la propria²⁰.

La seconda ricchezza è di tipo culturale e professionale, ed è determinata in gran parte dal frangente storico in cui ciascun insegnante ha frequentato l'università e si è laureato, per il resto dalla formazione via via acquisita lavorando. Ora, una certa porzione dell'attuale corpo docente si è formata nell'università cosiddetta di "vecchio ordinamento" – nelle facoltà e nei corsi di laurea in vigore fino alla riforma attuata, nella seconda metà degli anni Novanta, dal ministro Berlinguer, con la distinzione fra laurea triennale e laurea magistrale e la creazione del percorso a ciclo unico in *Scienze della formazione primaria*. La porzione rimanente – le coorti più giovani – si è invece formata nel "nuovo ordinamento", nel quale sono stati introdotti notevoli mutamenti nei curricula e sono stati aggiunti, dopo la laurea, un certo numero di dispositivi per l'accesso alla carriera docente nella scuola secondaria, susseguitisi troppo rapidamente uno dopo l'altro: le SSIS, il PAS, il TFA, il FIT, i 60CFU. Tutti dispositivi, i cui effetti sulla preparazione iniziale degli insegnanti immessi nella scuola negli ultimi vent'anni sarebbero da vagliare più attentamente di quanto non sia stato fatto.

Che motivi ci sono per richiamare l'attenzione su questa duplice ricchezza, su questo duplice patrimonio, personale e professionale? Almeno due.

Il primo: il contesto culturale e sociale in cui si è compiuta la formazione delle coorti più giovani – la transizione dal vecchio al nuovo ordinamento – ha inciso in modo significativo su questo patrimonio, sul suo contenuto e valore. In questa transizione si è infatti verificato, a giudizio di Giorgio Chiosso, un profondo e problematico cambiamento nel modo di concepire l'insegnamento e l'educazione: un cambiamento che ha avuto e continua ad avere ricadute critiche sulle modalità con cui il docente si rapporta a se stesso, agli

²⁰ R. Guardini, *Possibilità e limiti della comunione umana*, in Id., *Scritti filosofici*, a cura di G. Sommovilla, Fratelli Fabbri Editori, Milano 1964, Volume Primo, pp. 319-334 – qui p. 325. L'originale tedesco è stato pubblicato nel 1935.

studenti e ai colleghi, concepisce il proprio lavoro, è cosciente della propria responsabilità verso la società e il mondo. Chiosso descrive tale cambiamento come una “robusta trasformazione dell’asse portante della cultura pedagogica”; come una:

mutazione, per così dire, quasi genetica compiuta negli anni ’70 e ’80 da una pedagogia a forte connotazione etico-politica (con persistenti e solidi agganci alla cultura filosofica) a una pedagogia segnata dal rischio [...] di riduzione a una aggregazione di specialismi. In altre parole: da sapere generativo entro cui erano disposte le articolazioni interne del discorso educativo, la pedagogia si è frammentata in tanti territori specifici a vocazione autonoma²¹.

Questa transizione è stata fortemente orientata da due istanze “modernizzanti”:

la partecipazione della pedagogia al modello delle scienze dell’educazione e il forte ridimensionamento di quella che è stata per circa un secolo e mezzo la sua naturale vocazione [: quella di essere] luogo di riflessione, elaborazione e proposta educativa in rapporto a un’idea di persona e società²².

Si sono così prodotti – attraverso la mentalità che le coorti più giovani hanno respirato nel loro percorso universitario, ma che anche le coorti più mature hanno più o meno consapevolmente assorbito attraverso il curriculum nascosto della prassi scolastica – tre principali effetti: la *frammentazione interna* della pedagogia, la sua *marginalità* o *ininfluenza* nella “complessiva riflessione sul senso e le prospettive dell’educazione contemporanea”²³, e infine “un grande disorientamento”:

²¹ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015, p. 6.

²² Ivi, pp. 6-7

²³ Basti pensare alle figure oggi non solo mediaticamente, ma anche politicamente più influenti nei “discorsi sull’educazione”: psicologi, psichiatri, medici, sociologi, massmediologi, giuristi, economisti, statistici.

Smarrita in tal modo una consolidata tradizione, non sembra, per il momento, che essa sia stata sostituita da nessun'altra visione altrettanto organica. La fine di una tradizione produce sempre un grande disorientamento. Oggi è molto difficile prevedere su quali basi si potrà costituire una nuova tradizione oppure se verranno ritessuti i fili di quella antica²⁴.

Quest'ultima osservazione introduce la risposta alla seconda domanda.

L'odierna pressione ambientale sul modo di concepire se stessi come docenti e l'insegnamento

Quando una tradizione declina o finisce, cioè perde influenza e forza generatrice, si producono una debolezza e un disorientamento che non possono restare senza risposta, perché ciò che viene a mancare è proprio il principio architettonico unitario che fonda e conferisce forma a qualsiasi cultura, progettualità e ideale pedagogico. Negli ultimi quarant'anni la risposta a questa esigenza di unitarietà è venuta in modo sempre più forte e articolato sia "dall'esterno" della scuola e della pedagogia (cioè dalle *policies* nazionali e internazionali di governo dei sistemi scolastici), sia dalle "scienze dell'educazione" propriamente dette, in particolare dalla psicologia, dalla sociologia e oggi dalle neuroscienze. L'insieme dei saperi di matrice, impianto e respiro scientifico – saperi, per definizione, settoriali e specialistici – è venuto così man mano accreditandosi come il nucleo sorgivo e l'orizzonte teorico dell'enciclopedia pedagogica dominante, come si vede bene dai curricula accademici vigenti.

Se poi consideriamo il fatto che, a partire dagli anni Ottanta, contestualmente e in parallelo all'affermazione sul piano culturale e pedagogico delle scienze dell'educazione, le stesse *policies* scolastiche dei paesi avanzati hanno progressivamente sposato la teoria della *School Effectiveness* come filosofia ispiratrice e come asse, sulla base del paradigma della *competenza*, delle strategie di formazione dei docenti e di gestione della vita scolastica; e se a ciò aggiungiamo

²⁴ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., p. 7.

l'ampiezza dei finanziamenti destinati, nel post COVID-19, nel piano nazionale di ripresa e resilienza, all'innovazione scolastica e alla digitalizzazione degli ambienti di apprendimento, non sarà difficile comprendere perché le problematicità più acute con cui dobbiamo oggi fare i conti sono, da un lato, il permanere di canoni formativi "unidimensionali", dall'altro la prevalenza di una concezione funzionalista della scuola (e dell'università) che pone unilateralmente l'accento sull'innovazione *tout court*, piuttosto che su di una più equilibrata correlazione tra l'innovazione e il patrimonio di sapere e di esperienza del passato e della tradizione²⁵.

La prima problematicità è stata ben colta da Edgar Morin. Dopo aver descritto il concetto di "era planetaria" e la posta in gioco, in essa, per l'umanità tutta, egli osserva:

Ora, nel momento in cui il pianeta ha sempre più bisogno di spiriti adatti a comprendere i suoi problemi fondamentali e globali, di spiriti adatti a comprendere la loro complessità, i sistemi d'insegnamento, in qualsiasi paese, continuano a frazionare e separare conoscenze che dovrebbero essere collegate, a formare spiriti unidimensionali e riduttori, che privilegiano soltanto una dimensione dei problemi occultandone altre²⁶.

Il secondo fattore problematico è individuato ancora da Chiosso nella convinzione di fondo che ha alimentato la maggior parte delle proposte di riforma della scuola degli ultimi trent'anni. Secondo tale convinzione:

²⁵ Qui ci sarebbe da approfondire il nesso fra innovazione, conservazione e tradizione, cominciando dalla correzione del diffuso fraintendimento che oppone, non solo nell'opinione pubblica e nella comunicazione mass-mediale, "innovazione" a "tradizione". L'opposto dell'innovazione non è la tradizione, ma la conservazione. La tradizione costituisce l'*humus* e il contesto vivente in cui entrambi i processi hanno la possibilità di attuarsi, sempre in reciproca tensione e composizione. La tradizione sta su di un piano dell'essere diverso, più ampio, complesso e comprensivo. Pensiamo, per fare due soli esempi, a che cosa si possono ridurre l'insegnamento della *Divina Commedia* di Dante o della concezione dell'educazione di Maria Montessori, se non si tiene conto della distinzione e correlazione tra innovazione, conservazione e tradizione. Per un primo approfondimento della questione, rimando a A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano 1988 e succ. ed..

²⁶ E. Morin, con E.R. Ciurana e R.D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento nella condizione umana di errore e incertezza*, Armando, Roma 2004, p. 9.

la scuola del futuro [dovrebbe] reinventarsi non tanto in direzione umanistica quanto in forme [...] coerenti con le esigenze dei cambiamenti in corso nel mondo contemporaneo: comunicazione mediale, globalizzazione economica, diffusione delle applicazioni dell'intelligenza artificiale, mobilità migratorie [...].

[Negli ultimi decenni] le indicazioni più influenti sulla scuola giungono non a caso dai documenti dell'Unione Europea e da importanti centri di ricerca con forti interessi economici e sociali (come l'OCSE, l'Unesco, la Banca Mondiale, il Fondo Monetario Internazionale). L'istruzione e la formazione sono sempre più nettamente considerate come investimenti strategici per accrescere le potenzialità di un Paese e dell'intera Europa. Di qui l'espressione 'funzionalismo' con cui spesso si indica il contesto culturale entro cui oggi è indagato il fenomeno scolastico²⁷.

Se infine pensiamo a come si è prepotentemente affermato, negli ultimi due/tre anni, a tutti i livelli della discussione pubblica e della ricerca scientifica, e anche pedagogica, l'interesse per l'intelligenza artificiale, possiamo aggiungere, per caratterizzare ancora più precisamente la forma di *funzionalismo* oggi prevalente, l'aggettivo "tecnologico".

In sintesi, dunque, potremmo indicare sinteticamente nel *funzionalismo tecnologico* tanto l'ideale generativo della modalità attualmente più diffusa di concepire e praticare l'insegnamento, quanto la radice profonda della crisi attraversata oggi dalla scuola e da ogni altro ambiente educativo, a cominciare dalla famiglia²⁸.

Riattizzare il fuoco

Il seminario in cui ho proposto la riflessione qui rielaborata è stato promosso da associazioni di docenti e dirigenti, la cui storia e presenza in ambito scolastico e professionale affonda le radici nella

²⁷ M. Castoldi-G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Seconda edizione rivista e ampliata, Mondadori Università, Firenze 2021, p. 20.

²⁸ Sarebbe interessante sviluppare una ricerca in tema di *funzionalismo tecnologico* nel contesto familiare, indagando il modo in cui le coorti più giovani di genitori concepiscono la tecnologia e la integrano nelle prassi educative con i figli.

tradizione educativa e pedagogica cristiana. Vorrei prendere le mosse da questa tradizione per proporre un percorso di attraversamento della crisi e di più intenso “incontro con l’umano”.

Il punto di partenza: una rinnovata educazione della ragione e della coscienza

Sono stato molto colpito e sollecitato, nella mia ricerca pedagogica di questi ultimi due anni, dall’aver constatato più volte una singolare consonanza fra la critica di Morin alla formazione di “spiriti unidimensionali e riduttori”, sopra accennata, e quanto Guardini scriveva, nel 1928, in un saggio dedicato alla fondazione della teoria pedagogica, a riguardo dell’esigenza educativa che stava tornando in primo piano alla fine dell’epoca moderna – un’epoca che si era talmente concentrata sulla fondazione autonoma del sapere in ogni ambito particolare della realtà, da perdere la percezione e la consapevolezza del suo nesso con il tutto. Così egli concludeva la ricostruzione dell’*iter* lungo il quale aveva preso forma questa epistemologia “incompiuta”:

Oggi sembra tornare in primo piano questo secondo aspetto della questione: il sentimento della totalità dell’esistenza umana, concepita come un’unità di dimensioni oggettive, attività fondamentali, valori e criteri pur diversi fra loro. È il vivo sentimento di quanto sia impossibile la totale perdita di connessione fra i diversi ambiti, che la volontà assoluta di autonomia dell’epoca moderna ha portato con sé. Diventano di ora in ora più urgenti i problemi dei rapporti, dell’importanza vicendevole e del coordinamento dei diversi settori²⁹.

Pochi anni prima, nel 1923, Guardini era stato chiamato a insegnare, nell’Università di Berlino, da una cattedra che godeva di sufficiente accredito accademico solo per la prima parte della sua denominazione – *Filosofia della religione*. La seconda parte – *Wel-*

²⁹ R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, a cura di C. Fedeli, Morcelliana, Brescia 2023, p. 51.

tanschauung cattolica – non ne godeva affatto, perché per “visione del mondo” s’intendeva generalmente un punto di vista soggettivo, del tutto opinabile e non certo in grado di generare un sapere accademico obiettivamente valido. Egli aveva dovuto così, per prima cosa, sciogliere questa obiezione, giustificando dal punto di vista gnoseologico ed epistemologico l’ambito di sapere che gli era stato affidato.

Così ricorderà il modo in cui egli procedette uno dei suoi migliori studenti:

Chi ricopre una cattedra di *Weltanschauung* cattolica in una università non cattolica, deve porsi il problema dell’ambito di verità che gli viene assegnato. Guardini ha risolto il problema, per sé e per il suo uditorio, in modo geniale e con semplicità memorabile; si potrebbe dire che la sua è stata un’opera di prim’ordine. Esiste, egli spiegava ai suoi uditori, l’ambito della creazione, sul cui senso ultimo indaga la filosofia; poi esiste l’ambito della rivelazione biblica, che è oggetto della teologia; ma cosa succede se l’ambito del mondo viene illuminato dalla luce della saggezza e della fede cristiana? Vi brillano valori e profondità che resterebbero altrimenti nel buio o nella penombra³⁰.

Potremmo sostituire a filosofia e teologia “pedagogia” e “tecnologia”, e la problematica descritta risulterebbe egualmente pertinente anche rispetto alla situazione odierna, nella quale sia la pedagogia che la tecnologia tendono a costituirsi come saperi scientifici in sé distinti e autonomi rispetto sia agli altri saperi che fanno del fenomeno educativo, dai rispettivi punti di vista, il proprio oggetto, sia al fenomeno educativo stesso in quanto tale. Ora, come su ogni altro sapere, anche su una tecnologia e una pedagogia che si concepissero come saperi autoreferenziali e autosufficienti, senza correlazioni di tipo transdisciplinare agli altri, e senza prendere in considerazione il proprio oggetto nella totalità dei suoi fattori, incombe il pericolo di

³⁰ H.U.v. Balthasar, *Riforma dall’origine*, Jaca Book, Milano 1970, p. 31. Non posso sviluppare ulteriormente il riferimento alla *Weltanschauung* come *habitus* conoscitivo; ciò richiederebbe un’analisi dettagliata della gnoseologia non solo guardiniana. Una formazione su questo tema sarebbe oggi particolarmente necessaria, oltre che preziosa, per chi intende svolgere la propria professione nella scuola e in educazione con spirito cristiano. In questa prospettiva, un “seminario permanente” di lettura, dialogo e confronto potrebbe rivelarsi molto opportuno e fecondo.

trasformarsi in “ideologia” – come osserva, proprio a proposito della tecnologia, Benedetto XVI:

Lo sviluppo tecnologico può indurre l’idea dell’autosufficienza della tecnica stessa quando l’uomo, interrogandosi solo sul *come*, non considera i tanti *perché* dai quali è spinto ad agire. È per questo che la tecnica assume un volto ambiguo. Nata dalla creatività umana quale strumento della libertà della persona, essa può essere intesa come elemento di libertà assoluta, quella libertà che vuole prescindere dai limiti che le cose portano in sé. Il processo di globalizzazione potrebbe sostituire le ideologie con la tecnica, divenuta essa stessa un potere ideologico, che esporrebbe l’umanità al rischio di trovarsi rinchiusa dentro un *a priori* dal quale non potrebbe uscire per incontrare l’essere e la verità. In tal caso, noi tutti conosceremmo, valuteremmo e decideremmo le situazioni della nostra vita dall’interno di un orizzonte culturale tecnocratico, a cui apparteneremmo strutturalmente, senza mai trovare un senso che non sia da noi prodotto³¹.

Che cosa può far saltare il cerchio chiuso e autopoietico della “mentalità tecnicista”? Innanzitutto, la rinnovata educazione di una ragione e di una coscienza che si conservino capaci di “incontrare l’essere e la verità” – e, così facendo, di irrobustire e consolidare la loro attitudine a riconoscere “l’umano” in ogni sua espressione, a partire dalle più originali e distintive:

L’assolutismo della tecnica tende a produrre un’incapacità di percepire ciò che non si spiega con la semplice materia. Eppure tutti gli uomini sperimentano i tanti aspetti immateriali e spirituali della loro vita. Conoscere non è un atto solo materiale, perché il conosciuto nasconde sempre qualcosa che va al di là del dato empirico. Ogni nostra conoscenza, anche la più semplice, è sempre un piccolo prodigio, perché non si spiega mai completamente con gli strumenti materiali che adoperiamo. In ogni verità c’è più di quanto noi stessi ci saremmo aspettati, nell’amore che riceviamo c’è sempre qualcosa che ci sorprende. Non dovremmo mai cessare di stupirci davanti a questi prodigi. In ogni conoscenza e in ogni atto d’amore l’anima dell’uomo sperimenta un “di più” che assomiglia molto a un dono ricevuto, ad un’altezza a cui ci sentiamo elevati³².

³¹ Benedetto XVI, Lettera Enciclica *Caritas in Veritate*, 29 giugno 2009, n° 70.

³² Ivi, n. 77.

La “prima linea” del risveglio e della riscoperta dell’umano

Questo paragrafo descrive brevemente le tre postazioni di frontiera, nelle quali a mio giudizio si gioca oggi il risveglio e la riscoperta, dentro e fuori la scuola, dell’umano. Prese in sequenza, esse disegnano un orizzonte che via via si amplia, fino a formare un’unica “prima linea”.

La prima postazione è la *lezione* – o l’*ora di lezione*, per dirla col titolo di un bellissimo saggio di Massimo Recalcati. Perché “un’ora di lezione [può] cambiare la vita”³³? Perché in essa può accadere quello che Daniel Pennac ha tratteggiato mirabilmente in apertura della *lectio magistralis* tenuta a Bologna, nel 2014, in occasione del conferimento della laurea *honoris causa* in Pedagogia:

Guardate un bambino che gioca: vive in un presente eterno. Guardate invece un adolescente che si annoia: il suo presente è una condanna all’ergastolo. Il bambino è convinto che durerà così per sempre e l’adolescente pensa che non finirà mai [...].

Proprio in quegli anni, spesso, accade che incontrino un adulto che si rivelerà decisivo. Quando lui (o lei) appare – e ciò avviene molto più di frequente di quel che si dica – non sembra mai un adulto come gli altri. Sotto il suo sguardo non ci si accontenta più di planare in eterno o macerare a vita. Quel nuovo venuto, infatti, apre una finestra sul futuro. Che boccata d’aria! È un futuro immediato, tanto per cominciare, il desiderio di rivederlo al più presto: Quand’è la prossima lezione con la professoressa Taldeitali? Ed è anche il futuro della lenta acquisizione: imparare quello che lui/lei sa, fare quello che fa... E infine è il futuro lontano, che dietro una guida del genere potrebbe anche essere appassionante! Per la prima volta ci sentiamo una persona in divenire³⁴.

La seconda postazione sono lo spazio e il tempo in cui la lezione “accade”: la relazione del docente con i propri allievi, l’insegnamento, l’apprendimento, lo spazio fisico dell’aula e il tempo delimitato

³³ M. Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 8.

³⁴ D. Pennac, *Una lezione d’ignoranza*, trad. it. di Y. Melaouah, Astoria, Milano 2015, pp. 1-2.

della lezione, le domande, il dialogo, le scoperte, le interazioni, le difficoltà che insorgono, le fatiche, le potenzialità che si destano, gli sguardi che si illuminano, le parole e i silenzi ... Maria Zambrano ha chiamato questa postazione, con una bellissima espressione, *la vita delle aule*:

Le aule, aperte e vuote che siano, hanno vita propria. Come si sa, in greco la parola “aula” designa anche un luogo vuoto, un’apertura, in prima battuta, in seguito una costruzione vuota e disponibile. Sarebbe interessante verificare all’altezza di quali tempi, in quale civiltà si iniziò ad avere aule, vale a dire recinti entro i quali la gente si riuniva per fare qualcosa che, a quanto pare, non si poteva fare all’interno del perimetro della casa familiare, né all’interno del sacro recinto dei templi, né nel palazzo del re e nemmeno nel mezzo della piazza [...].

I due tipi di aule descritti brevemente³⁵ marcano i due punti estremi dell’insegnamento e dell’educazione. Da una parte, i giardini della più alta filosofia; dall’altro la casa accogliente dove la bambina, senza smettere di esserlo, s’incamminava dolcemente verso l’esser donna [...]. Tra queste due aule si estende un ampio spazio all’interno del quale le nostre aule moderne possono ancora riconoscersi. Lo spazio delle aule segnala prima di tutto l’esistenza di una società più ampia della famiglia, nonostante questo non significhi che la famiglia non debba continuare con il suo fuoco perennemente acceso. Una società, uno spazio propriamente umano o piuttosto umanizzato; una creazione che è parte della creazione propriamente umana che, prima ancora che in opere d’arte e di pensiero, consiste in una società dove tali opere possono nascere e vivere. Uno spazio dunque, diremmo, poetico³⁶.

La terza postazione è, sia dentro che fuori la scuola, il fenomeno dell’*incontro*. È molto importante rendersi conto della sua rilevanza come momento peculiare e insostituibile del vivere e dell’educare. Oggi, credo, non possiamo più dare per scontata questa consapevolezza. Essa è tanto più importante perché, nella situazione in cui

³⁵ Nella porzione di testo omessa nella citazione, per la quale rimando alle pagine indicate nella nota che segue.

³⁶ M. Zambrano, *Per l’amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull’educazione*, a cura di A. Buttarelli, Marietti 1820, Genova-Milano 2008, pp. 62-63.

ci troviamo, così drammatica e spesso anche tragica sotto il profilo sia personale che sociale³⁷, il fenomeno dell'incontro costituisce un fronte sempre più cruciale per l'accendersi e lo svilupparsi di relazioni autentiche non solo fra le persone, ma anche fra le generazioni – e perciò, anche per l'effettivo verificarsi dell'educazione³⁸.

In proposito, però, bisogna stare attenti a non ridurre l'incontro a qualcosa di meno di ciò che esso è propriamente. In questo discernimento può aiutarci ancora Guardini, là dove descrive ciò che distingue l'incontro dagli altri fattori e processi costitutivi del fenomeno educativo:

“Sviluppo” significa che ciò che è in potenza si attua a partire dall'origine interiore... “Inserimento nella realtà” significa che l'iniziativa individuale viene immessa nell'ordine dell'ambiente dato, e al tempo stesso però viene resa sicura di sé come tale. Per “incontro” intendiamo qualcosa d'altro. In esso, il singolo s'imbatte in persone, cose, avvenimenti, che non si rapportano a lui in un contesto previamente dato, bensì gli vengono incontro dallo spazio aperto dell'esistenza: egli impara così a conoscere una persona di cui fino a ora non sapeva nulla... giunge in un paese che gli è nuovo... si trova di fronte una realtà della natura – un albero, un animale, che non gli era ancora familiare – e ne resta impressionato...

Naturalmente vi sono delle analogie e dei passaggi tra l'incontro e l'inserimento nella realtà; questo secondo si realizza infatti, in gran parte, sul presupposto di incontri. Ciò nonostante, i processi sono in sé diversi. E precisamente per il fatto che nel caso dell'incontro si tratta di “storia”: cioè dei movimenti dell'esistenza – nella quale l'uomo s'imbatte in persone, cose e avvenimenti che non sono predisposti per lui, ordinati a lui sulla base di rapporti strutturali, bensì “si fanno avanti” da se stessi: sono “nuovi” e “stranieri”. Così che qui è importante riuscire a venirne a capo. E questo

³⁷ Penso a che cosa può significare l'incontrare veramente l'altra persona per l'accendersi, il configurarsi e la stabilità di una relazione di accoglienza, di vicinato, di collaborazione, di cura, di amicizia, di amore; e, all'opposto, a che cosa può portare l'affievolirsi o la perdita della capacità d'incontrare chi è “altro” da me. Le cronache riportano quotidianamente ampia documentazione soprattutto di tale affievolimento e perdita.

³⁸ Sarebbe molto interessante rileggere criticamente da questo punto di vista i fenomeni di costume in atto oggi nella scuola e le raffigurazioni mediatiche sia della scuola che dei rapporti fra le generazioni. Per fare un solo esempio, penso all'impatto che sta producendo, nell'opinione pubblica, la serie *Adolescence*, andata in onda recentemente su *Netflix*.

però non solo nelle forme della conquista o della difesa – dell’inserimento entro un ordine già prefigurato o della fuga – bensì in maniera tale che qui si realizzi qualcosa di interiore: un esser-colpiti, un’esperienza vissuta, un autentico conoscere, un destino personale nelle sue forme più disparate... Un “destino” in assoluto: cioè un accadimento in cui la propria esistenza entra in contatto con qualcosa fino a ora rimastole estraneo – e ne viene determinata³⁹.

La lezione, la vita delle aule, gli incontri: ecco la “prima linea” dove si gioca oggi, a mio giudizio, la battaglia del risveglio e della riscoperta dell’umano, come via maestra per attraversare e oltrepassare la crisi.

Tenaci cercatori ed esploratori dell’umano

Si potrebbe riassumere con questa espressione il compito che aspetta oggi, ogni giorno, insegnanti e dirigenti che desiderino attraversare costruttivamente la crisi odierna della scuola – ben coscienti che anche sui criteri e gli strumenti di questo attraversamento incombe, come pericoloso *a priori* teorico e pratico, il funzionalismo tecnocratico.

Non è certamente un compito facile. Ma l’energia e le risorse per adempierlo vengono da quel medesimo “umano” – da quella comune “semenza”, direbbe Dante – che è presente irriducibilmente sia nei docenti che negli studenti, e che attende solo quell’apertura al futuro, quella “boccata d’aria” di cui diceva poco sopra Pennac, per riscuotersi e mettersi all’opera.

In questa riscossa tutta la ricchezza personale e professionale degli insegnanti e dei dirigenti può essere sia messa a disposizione degli studenti che condivisa con i colleghi (e questo è ciò che rende preziosa l’esperienza delle singole associazioni professionali). Questa ricchezza è un’eredità, un patrimonio, da accettare, vagliare, far proprio e incrementare. Con quell’accento di novità che non viene

³⁹ R. Guardini, *L’educazione*, in Id., *Etica. Lezioni all’Università di Monaco (1950-1962)*, a cura di H. Mercker, ed. it. a cura di M. Nicoletti e S. Zucal, Morcelliana, Brescia 2001, pp. 881-910 – qui p. 887 (con lieve modifica nella traduzione).

solo dal fatto che ogni nuova generazione è realmente “nuova”, rispetto a quelle che la precedono, ma anche dalla consapevolezza che solo un lavoro educativo così concepito e praticato è veramente in grado di “non lasciare indietro nessuno” e di avventurarsi nella scoperta di ciò che, in ogni tempo, è “l’umano”:

Ciò che interessa tutti noi e non va quindi delegato alla scienza specialistica, è il rapporto fra adulti e bambini in genere. Si tratta (in termini più generali e corretti) della nostra posizione nei confronti della nascita degli uomini: del fatto fondamentale che tutti siamo stati “messi al mondo” e che le nuove nascite rinnovano di continuo il mondo stesso. L’educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l’arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell’educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, se li amiamo tanto da non strappargli di mano la loro occasione d’intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d’imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti⁴⁰.

Bibliografia

- Arendt H., *La crisi dell’istruzione*, in Ead., *Tra passato e futuro*, Vallecchi, Firenze 1970.
- Balthasar H.U.v., *Riforma dalle origini*, Jaca Book, Milano 1970.
- Benedetto XVI, Lettera Enciclica *Caritas in Veritate*, 29 giugno 2009.
- Castoldi M., Chiosso G., *Quale futuro per l’istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Seconda edizione rivista e ampliata, Mondadori Università, Firenze 2021.
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015.
- Guardini R., *Etica. Lezioni all’Università di Monaco (1950-1962)*, a cura di H. Mercker, ed. it. a cura di M. Nicoletti e S. Zucal, Morcelliana, Brescia 2001.
- Guardini R., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, a cura di C. Fedeli, Morcelliana, Brescia 2023.

⁴⁰ H. Arendt, *La crisi dell’istruzione*, cit., p. 213.

- Guardini R., *Possibilità e limiti della comunione umana*, in Id., *Scritti filosofici*, a cura di G. Sommavilla, Fratelli Fabbri Editori, Milano 1964.
- MacIntyre A., *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano 1988.
- Morin E., con E.R. Ciurana e R.D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento nella condizione umana di errore e incertezza*, Armando, Roma 2004.
- Pennac D., *Una lezione d'ignoranza*, trad. it. di Y. Melaouah, Astoria, Milano 2015.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.
- Zambrano M., *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, a cura di A. Buttarelli, Marietti 1820, Genova-Milano 2008.

Una scuola oltre la crisi. Quale pedagogia per il nostro tempo?

Giuseppina D'Addelfio

Università di Palermo

SOMMARIO

Se è vero che il nostro tempo – quello della *tarda modernità* – è un tempo di “crisi”, allora questa, insieme a sofferenze e fatiche specifiche, porta con sé l’esigenza di introdurre interruzioni e discontinuità in ciò che fino a poco prima si poteva dare per scontato. La crisi è un’occasione per discernere, comprendere e rilanciare, e, in ambito pedagogico, la crisi deve interpellarci con *le domande di senso* che dischiude. Partendo da ciò, e con l’intento di tratteggiare una pedagogia della scuola per il *nostro tempo*, questo contributo prova a individuare alcuni tra gli aspetti più caratterizzanti che attraversano la contemporaneità. Tra questi, il tema delle emozioni ovvero dell’*emotivismo* e quello della *Learnification* in cui ci si riferisce agli insegnanti sempre più e soltanto come mediatori. In tale prospettiva, che vuol dire “essere umani”, educare? Poiché una relazione è davvero educativa se risponde al bisogno di riconoscimento che è sempre indissolubilmente *bisogno affettivo di intimità* e *bisogno etico di dignità*. Ecco che esistere come soggetto non significa ripiegarsi su se stessi, ma coltivare relazioni di reciprocità, in dialogo con l’altro; uno stato di dialogo all’interno del quale la nostra soggettività è strutturata dai modi in cui ci siamo accolti nelle relazioni e ci mettiamo in relazione, rispondendo a ciò e a chi è altro da noi. In tal senso, assumendo la sfida dell’indifferentismo etico e dell’emotivismo, va ripensato oggi l’insegnamento e la vita della scuola. A partire dalla formazione degli insegnanti e dei dirigenti.

Parole chiave: emotivismo, learnification, adiaforia pedagogica, soggettivazione, crisi

ABSTRACT

If it is true that our time – that of *late modernity* – is a time of ‘crisis’, then this, together with specific sufferings and hardships, brings

with it the need to introduce interruptions and discontinuities in what until recently could be taken for granted. A crisis is an opportunity to discern, understand and relaunch, and, in the educational sphere, a crisis must challenge us with *the questions of meaning* that it reveals. Starting from this, and with the aim of outlining a pedagogy for schools for *our times*, this contribution attempts to identify some of the most characteristic aspects of the contemporary world. Among these, the theme of emotions, or rather *Emotionalism*, and that of *Learnification*, in which teachers are increasingly referred to only as mediators. In this perspective, what does it mean to educate, ‘to be human’? Because a relationship is truly educational if it responds to the need for recognition, which is always inextricably linked to *the affective need for intimacy* and the *ethical need for dignity*. This is why existing as a subject doesn’t mean turning in on oneself, but cultivating reciprocal relationships, in dialogue with others; a state of dialogue within which our subjectivity is structured by the ways in which we have welcomed ourselves into relationships and relate to others, responding to what and to whom is other than us. In this sense, taking on the challenge of ethical indifferentism and emotionalism, teaching and school life need to be rethought today. Starting with the training of teachers and managers.

Keywords: emotionalism, learnification, pedagogical adiaphoria, subjectivation, crisis.

Introduzione

Nei secoli, la scuola è sempre stata riconosciuta e stimata come luogo di istruzione ed emancipazione. La storia dei popoli e del loro progresso potrebbe essere riscritta come storia dell’*istruzione per tutti*⁴¹. Oggi però, in alcuni luoghi del mondo, il fatto che ci sia istruzione per tutti rimane un obiettivo ancora lontano (tra gli altri obiettivi di uno sviluppo sostenibile per il 2030 ormai vicino); in

⁴¹ Si veda come esempio: F. De Giorgi, *L’istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, la Scuola, Brescia 2010.

altri luoghi, per le nostre società “fortunate”, dove questo obiettivo risulta per lo più quantitativamente raggiunto, il valore e il senso dell’istruzione scolastica appare in crisi. Sembra che la conoscenza e lo studio non abbiano più la rilevanza sociale che avevano in passato e che la scuola non sia più il luogo privilegiato in cui apprendere. Ciò si lega anche, ma non solo, all’evidenza che la trasmissione delle informazioni e la possibilità di immagazzinare conoscenze è disseminata dalla pervasività delle tecnologie digitali.

Tanto il titolo dell’odierna giornata di studi – *Una scuola oltre la crisi* – quanto quella della sezione in cui si colloca questo intervento – *Una pedagogia per la scuola* – suscitano molte domande.

Innanzitutto: di quale crisi stiamo parlando? Dopo il Covid, abbiamo imparato a non dare per scontato che la parola “crisi” sia necessariamente un sostantivo al singolare: durante l’esperienza della pandemia, abbiamo ad un certo punto percepito in modo nitido, che la crisi era medico-sanitaria, ma anche economica, sociale e relazionale. A ben guardare, questo vale anche per crisi di altro genere: nessuna crisi – si potrebbe dire – *viene mai da sola*. Così, ad esempio, per le crisi all’interno delle famiglie e, in generale, delle relazioni.

Che nessuna crisi venga mai da sola, però, significa soprattutto che – come forse soprattutto nel periodo pandemico abbiamo anche avvertito – ogni “crisi”, insieme a sofferenze e fatiche specifiche, porta con sé l’esigenza di introdurre interruzioni e discontinuità in ciò che fino a poco prima si poteva dare per scontato: ogni crisi porta con sé vere e proprie “rotture”, nel senso bachelardiano del termine. Com’è noto agli studiosi di fenomeni umani, la crisi è un’occasione per discernere, comprendere e rilanciare, innanzitutto per il suo potere *rivelativo*. Soprattutto in ambito pedagogico, la crisi non può rimanere *cupa e chiusa in sé stessa*, ma deve interpellarci con *le domande di senso* che dischiude⁴².

«Una crisi – scrive Hannah Arendt – ci costringe a tornare alle domande; esige da noi risposte nuove o vecchie, purché scaturite da un esame diretto; e si trasforma in una catastrofe solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcepiuti, ossia pregiudizi, aggravando così la crisi e per di più rinunciando a vivere quell’espe-

⁴² M. Fabbri, *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholè, Brescia 2019.

rienza della realtà, a utilizzare quell'occasione per riflettere, che la crisi stessa costituisce»⁴³.

Il pensiero di Arendt ripercorribile nell'orizzonte della crisi⁴⁴; ciò anche perché ella è stata una particolare allieva della fenomenologia e, come tale, acuta interprete del suo tempo, che per molti aspetti è ancora il nostro.

Proverò in queste pagine, mantenendo questa filosofa come costante interlocutrice, a ragionare sulla crisi della scuola e su una pedagogia della scuola *per il nostro tempo*, a partire da una domanda: quali sono i caratteri più caratterizzanti del nostro tempo? Su questa, proverò a innestare altre domande. Ovviamente a nessuna potrò rispondere in maniera esaustiva, ma il mio obiettivo è solo suggerire alcuni spunti per la riflessione e per la formazione.

1. Una pedagogia per la scuola nel tempo dell'in-differenza.

Il nostro tempo è ormai da più parti definito della *tarda modernità*: non più solo della post-modernità, ma estrema propaggine di quel grande progetto di razionalizzazione del mondo e fiducia nella possibilità di rischiare il mondo con la luce della ragione che è stata la modernità.

Così il nostro tempo è del pluralismo che diventa relativismo: dalla piena luce ai contorni sfumati. Fuor di metafora, parole come *realtà*, *verità*, *bene* sono oggi per lo più impronunciabili. In particolare, possiamo chiederci, se si parla di valori o di beni, come se ne parla? Se ne parla solo come di opzioni soggettive o come *costruzioni* storico-culturali da considerarsi – come ha osservato efficacemente diversi anni fa H. Putnam – *equivalenti*⁴⁵. Ovvero: *tutto va ugualmente bene*. Senza differenze.

Questo genere di atteggiamento, che possiamo chiamare di *in-differenza relativista*, è spesso presentato come il frutto tanto della tradizione liberale quanto del pensiero filosofico del Novecento. La

⁴³ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, pp. 229.

⁴⁴ S. Forti, *Hannah Arendt tra filosofia e politica*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

⁴⁵ H. Putnam, *Equivalence*, in Id., *Realism and Reason. Philosophical Papers*, vol. 3, Cambridge University Press, 1983, pp. 26-45.

prima mette al centro l'istanza uguale rispetto delle *opinioni* e delle *preferenze* dei diversi soggetti. considerato quale antidoto a parzialità e discriminazioni: ciascuno deve esser libero da condizionamenti e ingerenze esterne così da tracciare il proprio *piano di vita*. A sua volta il Novecento, almeno in una certa lettura, sarebbe dominato dall'istanza della *decostruzione*: la filosofia contemporanea consentirebbe di pensare i giudizi etici solo come opinioni, atteggiamenti, desideri e *gusti* irrimediabilmente *soggettivi*. Si sostiene allora che esistono molti codici morali diversi perché ciascuno di essi *crea* i propri valori e non esiste nulla che permetta di determinare che un codice morale sia buono e un altro non lo sia, uno sia giusto e l'altro sbagliato, uno preferibile e l'altro disprezzabile.

Pertanto, *del bene*, inteso come un sostantivo, sembra non abbia senso parlare: è diventato un tema da evitare anche nei contesti educativi, perché ritenuto vacuo o, peggio, pericoloso. Infatti, sembra che voler parlare del bene non possa che portare a varie forme di dogmatismo e autoritarismo e se in passato la frase “è per il tuo bene” è stato spesso la premessa di atroci violenze, oggi sembra che l'unica posizione moralmente accettabile sia non prendere posizione e sostenere, appunto, che tutto va ugualmente bene, in nome di un certo *liberalismo della neutralità*⁴⁶. Ad esso si lega anche un diffuso *abbandono della teleologia*⁴⁷, cioè una indifferenza rispetto ai fini: su di essi, e sulla loro differenza, dai mezzi non si ragiona quasi più.

Da tutto ciò deriva nella percezione comune sia riscontra una diffusa obliterazione della *questione morale*⁴⁸. Essa può essere descritta nei termini usati da Hannah Arendt negli anni Sessanta del secolo scorso: come *crollo della validità oggettiva degli standard morali*; infatti «sul piano teorico ci ritroviamo oggi nella stessa esatta situazione in cui il Settecento si trovò per quanto riguarda i semplici giudizi di gusto. [...] senza possibilità di disputa e di accordo reciproco, all'insegna del *de gustibus non disputandum est*»⁴⁹.

⁴⁶ Così si esprime Charles Taylor in: *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano 1993,

⁴⁷ Cfr. R. Spaemann, *Felicità e benevolenza*, Vita e Pensiero, Milano 1998.

⁴⁸ R. De Monticelli, *La questione morale*, Raffaello Cortina editore, Milano 2010.

⁴⁹ H. Arendt, *Alcune questioni di filosofia morale*, Einaudi, Torino 2006, p. 104.

Queste osservazioni ci appaiono, a distanza di più di cinquanta anni, molto attuali, per certi aspetti ancor più attuali di allora; al pari delle loro conseguenze: dove si rinuncia a *dibattere del bene*, è l'educazione non può che essere in crisi⁵⁰. Più precisamente, Arendt lega *crisi dell'autorità* e *crisi dell'educazione*, nella raccolta intitolata *Tra passato e futuro*. In essa il tema di fondo è il *filo della tradizione*: un filo che, agli occhi della filosofa, non tiene più le generazioni saldamente legate ma che appare, piuttosto, spezzato. Infatti, apre la raccolta un emblematico verso del poeta R. Char: *la nostra eredità non è preceduta da alcun testamento*. La filosofa precisa che il testamento è ciò che lega i beni e i tesori del passato a un momento futuro: elencandoli sancisce ciò che sarà legittima proprietà degli eredi. Potremmo dire che senza testamento, non solo si disperdono i beni ma soprattutto si smarriscono coloro che avrebbero dovuto ereditarli.

Così Arendt si esprime: «Senza testamento o, fuor di metafora, senza la tradizione (che opera una scelta e assegna un nome, tramanda e conserva, indica dove sono i tesori e quale ne sia il valore), il tempo manca di una continuità tramandata con un esplicito atto di volontà, e quindi, in termini umani, non c'è più né passato né futuro»⁵¹.

Arendt pensa qui soprattutto all'esperienza della Resistenza: le sembra che coloro che l'hanno vissuta abbiano avuto un tesoro tra le mani, ma non l'abbiamo saputo donare alle generazioni più giovani. E nel considerare questo ci conduce a chiederci: quale effetto ciò produce su queste ultime? Suggestisce che per loro è diventato estremamente difficile essere *initium* di cose nuove, cioè diventare protagonisti della propria esistenza dandovi senso.

Nella prospettiva di una riflessione di senso sull'educare, emerge che innanzitutto che la prima responsabilità della crisi dell'educazione è da rintracciare nella crisi della vera autorità educativa: la crisi dei "figli" è crisi dei "padri". Emerge altresì che l'educazione,

⁵⁰ Per approfondimenti rimando ai miei testi: *Del bene*, Morcelliana, Scholè 2021; *Dibattere del bene: una difesa fenomenologica della ragion pratica*, in "Studium Educationis", 1.2021, pp. 58-67.

⁵¹ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 27.

ricondata alla sua essenza, è un dono, una *consegna*⁵². Viene infatti da lei suggerito che la generazione della persona – il *divenir persona* di ogni nuovo nato – è indissolubilmente legata al bene di cui si fa memoria ma che poi deve assumere nuove configurazioni nella novità che ciascuno è.

Cogliendo questi spunti arendtiani possiamo cominciare a osservare che uno sguardo pedagogico sulle crisi della scuola attuale, coglie innanzitutto la crisi nella postura educativa degli adulti che la abitano: in primo luogo insegnanti e dirigenti. Per alcuni di loro si può parlare di una particolare *adiaforia pedagogica*, termine con il quale si allude all'indifferenza rispetto al compito di educare⁵³. È chiaro, a questo punto, che dove vige il liberalismo della neutralità, la consegna educativa è impossibile. E nulla ci pone al riparo dal dilagare di preferenze e scelte non buone, bensì cattive e ingiuste, come ad esempio, la scelta della violenza o della distruzione, dell'altro e/o di se stessi.

D'altra parte, la pretesa di un insegnante – come di qualsiasi educatore – di “mantenersi neutrale” è fittizia e pericolosa. Lo stesso stare nella relazione, il modo di abitarla e i linguaggi con cui lo si fa, sono già una posizione, di grande rilievo agli occhi dell'educando.

Inoltre, spesso si rinuncia ad esercitare autorità educativa e a donare una specifica consegna educativa perché si ritiene – e lo pensano gli adulti, prima che i ragazzi – che la presenza dell'autorità rende impossibile l'esercizio della libertà. A ben guardare, in questo presupposto si radicano due visioni inadeguate tanto della libertà, quanto dell'autorità. La prima viene intesa e vissuta come possibilità indiscriminata di scelta – se *tutto va ugualmente bene*, basta che la scelta sia espressione di una qualsivoglia opinione e preferenza –, mentre l'autorità viene intesa come esercizio di forza. Su questo secondo aspetto, Arendt chiarisce che «dove si impiega la forza, l'autorità ha fallito»⁵⁴. D'altro canto, la vera autorità educativa non è neppure persuasione: né con l'una né con l'altra ottiene obbedienza.

⁵² A. Bellingreri *La consegna*, Scholè, Brescia 2019.

⁵³ Id., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015, p. 121.

⁵⁴ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 132.

Piuttosto, ella afferma anche che l'autorità si realizza dove c'è un ordine gerarchico, dove quindi ci sono delle differenze che aiutano la crescita o, meglio, l'*innalzarsi* di ciascuno a partire dal dono ricevuto assunto come fondamento della propria ricerca di senso. L'autorità in parola si potrebbe anche chiamare autorevolezza ed è intessuta di responsabilità.

2. Una pedagogia della scuola nel tempo del culto delle emozioni

La difficoltà nell'assumere la responsabilità della consegna educativa oggi si lega all'incapacità di rispondere al *bisogno educativo di riconoscimento*. Nell'orizzonte della pedagogia fondamentale, esso viene inteso come bisogno della persona di essere riconosciuta (da qualcuno) e di come bisogno di riconoscere (qualcosa e qualcuno)⁵⁵.

In primo luogo, con l'espressione "bisogno di riconoscimento" intendiamo il bisogno – visibile innanzitutto nel bambino appena nato, ma ravvisabile come costante dell'esistenza umana – di essere accolto e accettato, di sentirsi legato a qualcuno da un profondo senso di stima e amore: decisiva per il dischiudersi di un'esistenza personale è la densità emotivo-affettivo della relazione educativa.

Tuttavia, ciò non basta: il bisogno di riconoscimento non è solo bisogno di essere riconosciuti, per così dire passivamente, ma anche bisogno di riconoscere, attivamente.

Se infatti guardiamo un bambino, sin da quando nasce e poi lungo la sua crescita, come paradigma della nostra umanità, possiamo riconoscere che, per diventare persone, abbiamo bisogno non solo di essere riconosciuti da qualcuno che con la sua presenza si faccia responsabile di una relazione affettivamente densa, ma anche che questo qualcuno ci permetta di riconoscere qualcosa che siano fini e significati e, più precisamente, *significati buoni*, quindi *valori*. Ciò ci abilita a riconoscere e dare valore ad altro oltre noi stessi, quindi anche agli altri. È con ciò descritto l'aspetto etico del bisogno educativo di riconoscimento.

⁵⁵ Tengo qui presente soprattutto: A. Bellingreri, M. Vinciguerra, *Il bisogno educativo*. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di Pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia 2017, pp. 397-413.

Detto diversamente: ogni essere umano per fiorire come persona, ha infatti bisogno non solo di vicinanza e intimità, ma anche di avere una mappa per cominciare a camminare nel mondo, ad abitarlo eticamente, dando sempre più realizzazione alla sua costitutiva capacità di significazione dell'esperienza.

Viene oggi questo bisogno di riconoscimento nell'educazione contemporanea tenuto in conto nella sua pienezza? A questa domanda si può rispondere per lo più negativamente, in quanto oggi, del bisogno di riconoscimento, quando lo si considera, si riconosce spesso solo l'aspetto affettivo. A molti sembra che, occupandosi delle emozioni – della loro *espressione, regolazione e gestione* – sia esaurito il compito di aver cura della persona. Sempre più diffuso è infatti lo sbilanciamento delle relazioni educative sul loro versante emotivo-affettivo, a discapito di quello etico⁵⁶. Non si intende qui certamente sostenere che il primo non sia importante, semmai precisare che ma una relazione è davvero educativa se risponde al bisogno di riconoscimento che è sempre indissolubilmente *bisogno affettivo di intimità e bisogno etico di dignità*.

Lo sbilanciamento sull'affettività o, meglio, sull'emotività si lega a quell'indifferentismo etico di cui si è detto e di uno suo specifico correlato: il “culto delle emozioni”.

Riflettere su quest'ultima espressione ci permette di porre in luce un altro tratto caratterizzante del nostro tempo che ci può permettere di affinare ancora lo sguardo sulle crisi della scuola contemporanea. *Il culto dell'emozione* è infatti il titolo di un testo, ormai non più recente ma ancora attuale, del filosofo M. Lacroix⁵⁷. La sua tesi fondamentale può essere così sintetizzata: per secoli il valore delle emozioni non è stato, per lo più, riconosciuto né sul piano teorico, né nei diversi contesti dell'esperienza vissuta, compresa quella educativa; oggi invece, sotto molti punti di vista, la nostra società appare *iperemotiva*.

Ancora una volta possiamo richiamare H. Arendt: parlando del crollo della questione morale, ne individua un altro aspetto caratte-

⁵⁶ G. D'Addelfio – M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, FrancoAngeli, Milano 2021.

⁵⁷ M. Lacroix, *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

rizzante nella tentazione di tradurre tutte le esperienze e gli eventi umani in espressioni emotive che sono quelle più a portata di mano. La filosofa allieva di Heidegger e di Husserl nota che l'atmosfera generale che regna su argomenti di grande spessore etico appare sovente «sovraccarica di emozioni, spesso non di altissimo calibro»⁵⁸; così, più che impegnarsi in descrizioni accurate animate da reale volontà di far comprendere e comprendere, ci si rifugia in facili racconti sentimentalistici.

Anche oggi, a ben guardare, si può osservare che spesso, in diversi contesti e in anche in quelli che dovrebbero essere "educativi", non ci si impegna in vero dialogo ma si rimane a livello di scambi di parole emotive, retoriche e *se-duttive*, oppure si scade in discorsi di odio, per biasimare i quali mancano gli strumenti (anche questi possono essere presentati come opinioni). Parallelamente, la significatività di un'esperienza viene rintracciata esclusivamente nella sua capacità di "regalare emozioni". A ben guardare, però, chi oggi, per esprimere la pienezza di un'esperienza, afferma che essa lo/la ha fatto emozionare, implicitamente accetta che la massima significatività esistenziale raggiungibile sia questa. Analogamente, reputa necessario, e persino *doveroso*, dare sempre alle emozioni, quali che esse siano e quali che siano i contesti in cui ci si trova, innanzitutto espressione – *se devo essere sincero* è oggi il frequente *incipit* di molte argomentazioni – ma poi credito e seguito.

Così, anche la qualità di una relazione educativa come viene spesso individuata? Sembra dover esser misurata prevalentemente, se non esclusivamente, nella capacità di ascolto e contenimento delle emozioni e *buoni educatori* appaiono quelli che sanno ascoltare e accettare le emozioni, ma anche far vivere nuove e piacevoli emozioni; *buoni educatori* sembrano quindi quelli che sempre lasciano passare le emozioni, quali che siano, e permettono a ciascuno (e innanzitutto a se stessi) di dare espressione a quello che *sente*, solo *perché lo sente*.

L'emozione diventa criterio di scelta e di azione – *non lo faccio perché non me la sento* è la spiegazione di tanti, forse troppi, impegni non presi o non mantenuti. D'altra parte, manifestare le proprie emozioni, quali che siano e spesso quali che siano i contesti, assurge a unico e sempre apprezzabile modo di testimoniare la verità di sé.

⁵⁸ H. Arendt, *Alcune questioni di filosofia morale*, cit., p. 11.

In questo orizzonte, infatti, l'unico accesso a qualcosa di "vero" e "autentico" appare guadagnabile da colui o da colei "che, andando al di là del bene e del male, incontra la verità di se stesso, coincidente nell'intreccio tra pulsione vitale, fisicità dell'istante e densità emozionale e sensoriale"⁵⁹.

Resta da chiedersi: davvero quella che in questo modo l'essere umano riesce a testimoniare e, innanzitutto, a incontrare è la verità di sé? La constatazione delle tante passioni tristi⁶⁰, ci induce a dare una risposta negativa.

Come è stato efficacemente osservato da Umberto Galimberti, nel suo celebre testo di qualche anno fa, *L'ospite inquietante. I giovani e il nichilismo*, in un tempo come il nostro che ci offre spesso un eccesso di stimoli sensoriali ed emotivi, la crescita emotiva diventa sempre più difficile: il rischio è quello di rendere alla fine il nostro sentire atrofico e vano: nonostante il culto delle emozioni, o forse proprio a causa di esso, molti si aggirano indifferenti in un "deserto emotivo" dove gli eventi passano loro accanto senza che essi siano capaci di darvi una «adeguata risposta di sentimento»⁶¹. Nel più recente *La parola ai giovani*, l'autore ha ripreso questo tema, a partire dall'ascolto dei giovani; e tal proposito ha sottolineato che il sentimento – a differenza dell'impulso e dell'emozione – non ci è dato per natura, ma si acquisisce e che «quando non si conoscono i sentimenti, il terribile è già accaduto»⁶². Da qui l'esigenza di una educazione emotiva.

Anche per precisare questo, può essere di grande aiuto il paradigma fenomenologico che permette di intendere e praticare l'educazione emotiva come educazione del sentire. Infatti, per Husserl e per i suoi allievi la persona è una realtà complessa costituita da più strati: corpo, anima e spirito. Infatti, quando incontriamo una persona

⁵⁹ M. Magatti, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 329.

⁶⁰ Il riferimento è ovviamente a: M. Benasayag e G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

⁶¹ U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 51.

⁶² Id., *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, Milano 2018, p. 172.

ne incontriamo innanzitutto il corpo, ma questo corpo racchiude ed esprime un'anima, studiata dalla psicologia e nella quale, a sua volta, si dischiude una profondità ulteriore che è lo spirito. Di quest'ultimo i fenomenologi parlano come del *centro* o *perno* di noi ed è soprattutto alla cura di questo strato della persona che deve volgersi in ultima istanza la cura propriamente educativa⁶³. Tuttavia, il paradigma fenomenologico offre un'antropologia in cui i diversi strati della persona umana sono distinti ma sempre in dialogo tra di loro.

Le emozioni che si riverberano fugacemente nel corpo e hanno, fugacemente, il loro luogo nell'anima, non sono irrimediabilmente sottratte all'ordine del *logos* in quanto possono, in un percorso davvero formativo, entrare in relazione con le altre dimensioni, quelle più profonde, di noi: possono approfondirsi in affetti e questi in sentimenti. I sentimenti chiamano in causa anche l'aspetto del nostro impegno etico: implicano il dialogo con la ragione e la volontà.

Contrariamente a quanto il *culto* odierno sembra imporre, le emozioni possono essere illuminate dalla nostra ragione, ma anche illuminarla. E l'educazione, anche a scuola, dovrebbe tenerne conto.

Ora, va osservato che, se l'educazione delle emozioni si riduce ad una generica cura i cui obiettivi sono l'espressione, il contenimento, la regolazione e la gestione delle emozioni – come avviene ad esempio affidandosi al costrutto psicologico, molto usato e abusato, di “intelligenza emotiva” – o la ricerca di un certo indeterminato *ben-essere* individuale e collettivo, non riesce a rispondere ai disagi del nostro tempo. E non riuscirà a farlo finché, a tutela dei recinti delle preferenze, non si riusciranno a trovare nuovi linguaggi pedagogici per dibattere del bene e parlare ancora di vita buona, riscoprendo il versante etico costitutivo di ogni relazione che voglia essere davvero educativa. La classe può essere un tale spazio; ma ciò dipenderà prima che dalle strutture fisiche di cui la scuola dispone, dalle risorse o dalle metodologie didattiche, innanzitutto dal profilo umano e professionale dell'insegnante⁶⁴.

⁶³ Cfr. E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000.

⁶⁴ Cfr. P. Triani, Lo sviluppo della competenza relazionale nella professione docente, in “Essere a scuola” 2020, pp. 12-16.

Per una scuola che voglia andare oltre la crisi occorre lavorare sulle competenze emotive e comunicative, in ultima istanza relazionali degli insegnanti. Va altresì riconosciuto che, sebbene diversi studi abbiano messo in evidenza come i vissuti emotivi e i bisogni relazionali degli alunni giochino un ruolo chiave nell'apprendimento, sono ancora pochi gli studi, propriamente pedagogici, che si soffermano sulle competenze relazionali del docente di scuola secondaria, quale parte costitutiva del suo profilo professionale. Nell'ampia letteratura sulla formazione dei docenti, infatti, la maggior parte dell'attenzione è stata dedicata alla maturazione di competenze disciplinari e didattiche, che sono certamente condizioni necessarie per l'acquisizione di un profilo professionale adeguato, ma da sole non sufficienti. Nel complesso si può dire che oggi manchi un'attenzione pedagogica specifica sulle competenze pedagogiche e, tra queste, soprattutto alle competenze relazionali dell'insegnante. Formare il sentire dei formatori permetterà loro di congiungere nuove forme di educazione affettiva e morale, che possano rispondere ai bisogni costitutivi della persona in quanto persona, attraverso, ma anche oltre, l'apprendimento.

3. Una pedagogia della scuola nel tempo della *learnification*

Oltre l'apprendimento è il titolo di un testo del 2006, solo recentemente tradotto in Italia, ineludibile per chi oggi si vuole occupare di pedagogia della scuola⁶⁵. Il suo autore, Gert Biesta, filosofo dell'educazione di origini olandesi, in esso mette a tema alcuni argomenti oggi considerati "scomodi" ma legati al modo in cui consideriamo (o non teniamo in considerazione) la domanda sull'essere *esseri umani*.

Più in generale, egli critica la diffusione anche nei contesti formativi del neoliberalismo che, con il suo utilitarismo e il suo efficientismo quantitativo, mette in ombra ogni prospettiva finalistica e personalistica⁶⁶.

⁶⁵ G.J.J. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano 2023.

⁶⁶ In questa direzione vanno anche: M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli 2014; L. Tett – M. Hamilton (eds), *Resisting neoliberalism*, London, Routledge 2014.

Laddove di scuola si parla e si pratica come di azienda inserita in un mercato, *la scuola come scuola* entra in crisi.

Biesta ha messo magistralmente in luce nei suoi ultimi testi quanto l'imperativo della quantificazione e della produttività, tipiche delle esigenze del mercato neoliberale, sia entrato nel mondo della scuola nella forma della *Learnification*: con questo neologismo egli allude alla tendenza che mira a esprimere il discorso pedagogico sulla scuola solo in termini di apprendimento misurabile e quantificabile in indicatori di risultato. Ciò ha marginalizzato una serie di questioni educative cruciali, in particolare riguardo alle finalità dell'insegnamento e al ruolo educativo dell'insegnante.

Questa lettura della crisi della scuola può essere collegata al generale abbandono della teleologia di cui si è detto: il mercato non ha interesse ad occuparsi dei fini, anzi il suo interesse è metterli in ombra per accentuare il bisogno dei mezzi. Può essere altresì collegata con le analisi di Hermut Rosa sulla pressante ansia da accelerazione e da prestazione del nostro tempo⁶⁷. Tutti noi percepiamo facilmente la coazione ad esser veloci che caratterizza le nostre giornate; forse cogliamo con meno facilità quanto questo si leghi ad una sottesa coazione alla performatività e all'efficienza, ad una produttività quantizzabile. I nostri ragazzi, e già i nostri bambini, ne stanno ricevendo gli effetti, sentendo su di loro questa pressione all'interno delle scuole: pur senza riconoscerla come tale, sono spesso vittime di logiche competitive, ma anche di ansie e incertezze. I loro educatori, che alla loro età non avevano questi vissuti, spesso faticano a comprendere.

Per Biesta la *learnification* neoliberale della scuola ha un nesso non accidentale con la ricerca pedagogica, quando essa si acquieta nella cieca fiducia negli approcci di ricerca empirica *evidence-based*: andando controcorrente – e implicitamente richiamando la distinzione tra *evidenza empirica* ed *evidenza eidetica*, che è il cuore dell'approccio fenomenologico – egli afferma che a questo

ralism in education: Local, national and transnational perspectives, Bristol, Policy Press 2019; G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020; G. Roberts-Holmes – P. Moss, *Neoliberalism and Early Childhood Education*, Routledge, London 2021.

⁶⁷ H. Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino 2015.

approccio sfuggono molti elementi a cui dare valore nella prospettiva dell'educazione⁶⁸. A ben guardare, si finisce con il dare valore a ciò si misura, smettendo di chiedersi se a ciò che si sta misurando ha senso dare valore.

Inoltre, egli osserva che studi di questo tipo generano graduatorie che si presume identifichino l'eccellenza delle scuole: nel complesso hanno lo scopo di fornire informazioni su come i sistemi educativi nazionali assolvano al proprio compito rispetto ad altri Paesi e sono, quindi, generalmente, caratterizzati anch'essi da un approccio competitivo. I risultati vengono utilizzati dai governi nazionali per influenzare le politiche educative e allocare finanziamento, all'insegna del "miglioramento degli standard"⁶⁹.

Ora, poiché la *lernification* si manifesta anche nell'abitudine a riferirsi agli insegnanti solo come facilitatori dell'apprendimento, Biesta suggerisce che per superare la crisi della scuola occorre andare oltre l'apprendimento e riscoprire il ruolo educativo dell'insegnante, rimettendo al centro il rapporto tra educazione e mondo⁷⁰. Dalla lettura dei suoi scritti emerge che se, come si diceva in premessa, è empiricamente evidente che la trasmissione delle informazioni è diffusa ben oltre i confini della scuola, ad una considerazione *eidetica*, cioè tesa all'essenziale, l'apprendere umano non è accumulare dati e informazioni. Quale può essere allora, soprattutto, oggi il senso – il significato e la direzione – dell'apprendimento?

Citando esplicitamente Arendt, egli suggerisce che senso dell'apprendimento, quindi compito dell'insegnante è *introdurre l'educando* nel mondo e così permettergli di esistere come soggetto. Biesta richiama in più modi l'attenzione sugli aspetti teleologici e personalisti dell'educazione scolastica, facendo riferimento alla concezione arendtiana dell'azione, ad esempio quando evidenzia che la vita della scuola non può essere essenzialmente finalizzata alla sola

⁶⁸ G. J. J. Biesta, *Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education*, in "Studies in Philosophy and Education", 5/2010, pp. 491-503.

⁶⁹ Id., *a buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, In "Encyclopaideia", 2023, 27(15), pp. 9-20.

⁷⁰ Faccio qui riferimento ad altri due testi di questo autore: *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022; *Il mondo al centro dell'educazione: Una visione per il presente*, Tab Edizioni, Roma 2023.

qualificazione o socializzazione, ma deve avere come scopo ultimo e principale la *soggettivazione* della persona.

Certamente l'educazione a scuola ha a che fare con la qualificazione, cioè con i modi in cui l'istruzione contribuisce all'acquisizione di conoscenze, abilità e disposizioni che ci qualificano per «fare» qualcosa; ma non può ridursi solo a questo. Inoltre, la vita della scuola deve avere un nesso essenziale con i modi in cui alunni e alunne diventano parte degli ordini socioculturali, politici e morali esistenti; tuttavia, nemmeno con una tale socializzazione è esaurito il compito dell'educazione degli insegnanti. Infatti, puntare solo sulla socializzazione significa limitarsi ad 'educare' come se dovessimo «produrre» esemplari di un modello già dato, spesso rafforzando tradizioni ingiuste e disuguaglianze.

Biesta individua in quella che egli chiama "soggettivazione" il terzo e più essenziale scopo per l'educazione scolastica, interpretandola in termini ispirati ad Arendt ma a Emmanuel Lévinas: essere un soggetto significa agire, e l'azione inizia con il portare i propri inizi nel mondo. Il punto è, tuttavia, che per agire, per essere un soggetto, abbiamo bisogno di altri che rispondano ai nostri inizi. Se iniziassi qualcosa, ma nessuno rispondesse, nulla seguirebbe dalla mia iniziativa e, di conseguenza, i miei inizi non verrebbero al mondo e non sarei un soggetto. Di conseguenza, per Biesta, le scuole non dovrebbero essere semplicemente luoghi in cui i giovani si qualificano o socializzano, ma anche luoghi in cui possono agire e, quindi, manifestare la loro soggettività e venire al mondo come soggetti insieme agli altri.

Quest'ultimo aspetto è di grande importanza: esistere come soggetto non significa ripiegarsi su se stessi, ma – sulla scorta del paradigma antropologico della fenomenologia – coltivare relazioni di reciprocità, in dialogo con l'altro; uno stato di dialogo all'interno del quale la nostra soggettività non è costituita primariamente dall'interno, da bisogni, opinioni e preferenze, ma è strutturata dai modi in cui ci siamo accolti nelle relazioni e ci mettiamo in relazione, rispondendo a ciò e a chi è altro da noi. In tal senso, assumendo la sfida dell'indifferentismo etico e dell'emotivismo, va ripensato oggi l'insegnamento e la vita della scuola. A partire dalla formazione degli insegnanti e dei dirigenti.

Bibliografia

- Arendt H., *Alcune questioni di filosofia morale*, Einaudi, Torino 2006.
- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991.
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli 2014.
- Bellingreri A., *La consegna*, Scholè, Brescia 2019.
- Bellingreri A., M. Vinciguerra, *Il bisogno educativo*. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di Pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia 2017, pp. 397-413.
- Bellingreri A., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015.
- Benasayag M. e G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Bertagna G., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020.
- Biesta G.J.J., *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano 2023.
- Biesta G.J.J., *Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education*, in "Studies in Philosophy and Education", 5/2010, pp. 491-503.
- Biesta G.J.J., *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, In "Encyclopaideia", 2023, 27(15), pp. 9-20.
- Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022.
- Biesta G.J.J., *Il mondo al centro dell'educazione: Una visione per il presente*, Tab Edizioni, Roma 2023.
- D'Addelfio G., M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- D'Addelfio, G., *Del bene*, Morcelliana, Scholè 2021.
- D'Addelfio, G., *Dibattere del bene: una difesa fenomenologica della ragion pratica*, in "Studium Educationis", 1.2021, pp. 58-67.
- De Giorgi F., *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, la Scuola, Brescia 2010.
- De Monticelli R., *La questione morale*, Raffaello Cortina editore, Milano 2010.
- Fabbri M., *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholè, Brescia 2019.
- Forti S., *Hannah Arendt tra filosofia e politica*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2009.

- Galimberti U., *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, Milano 2018.
- Lacroix M., *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Magatti M., *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009.
- Putnam H., *Equivalence*, in Id., *Realism and Reason. Philosophical Papers*, vol. 3, Cambridge University Press, 1983, pp. 26-45
- Roberts-Holmes G., P. Moss, *Neoliberalism and Early Childhood Education*, Routledge, London 2021.
- Rosa H., *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino 2015.
- Spaemann R., *Felicità e benevolenza*, Vita e Pensiero, Milano 1998.
- Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000.
- Taylor C. in: *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano 1993,
- Tett L., M. Hamilton (eds), *Resisting neoliberalism in education: Local, national and transnational perspectives*, Bristol, Policy Press 2019.
- Triani P., Lo sviluppo della competenza relazionale nella professione docente, in "Essere a scuola" 2020, pp. 12-16.

Supporting Inclusive Education: Lessons Learned from Portugal

*Filomena Pereira*⁷¹

Portuguese Ministry of Education

ABSTRACT

In the past three decades Portugal has made important progress in establishing a strong framework for inclusive education that is focused on responding to the needs of all students.

Portugal is also trying to move beyond the concept of Special Educational Needs, abandoning labelling procedures and trying to create new categories based on the type of support measures that students receive rather than on their personal characteristics.

A pedagogical model is recommended in the Portuguese policy, built around the notion that all students have learning potential that can be harnessed when students receive adequate support. The methodological options underlying this law are based around the universal design for learning model and a multilevel approach to access the curriculum.

The autonomy of schools is emphasized. They are organised in 'clusters', where specific multidisciplinary teams are activated and where the intervention of specialists from Resource Centres for Inclusion (CRIs) is required. CRSs are organisations where a process of conversion from special schools to inclusive schools takes place. To meet the new challenges, a lot of focus is being placed on the professional training of teachers, but also on systems for monitoring and evaluating the quality of scholastic inclusion.

Key words: labelling, multidisciplinary teams, inclusive education, clusters, labelling, Universal Design, Resource Centres for Inclusion.

71 Filomena Pereira is Professor of Inclusive Education and Disability Inclusion in Higher Education, Former Director of the Special Needs and Inclusive Education, Guidance and Psychologist Unit, at the Portuguese Ministry of Education. She is also UNICEF International Consultant.

SOMMARIO

Negli ultimi trent'anni il Portogallo ha compiuto importanti progressi verso l'educazione inclusiva, costruendo un sistema incentrato sulla risposta alle esigenze di tutti gli studenti.

Il Portogallo sta inoltre cercando di superare il concetto di Bisogni Educativi Speciali, abbandonando procedure di labelling e cercando di creare nuove categorie basate sul tipo di misure di sostegno che gli studenti ricevono piuttosto che sulle loro caratteristiche personali.

Nelle politiche scolastiche portoghesi si raccomanda un modello pedagogico, costruito intorno all'idea che tutti gli studenti hanno un potenziale di apprendimento che può essere sfruttato quando gli studenti ricevono un sostegno adeguato. Le opzioni metodologiche alla base della nuova legislazione scolastica in tema di educazione inclusiva si fondano sul modello di progettazione universale per l'apprendimento e su un approccio multilivello per accedere al programma di studi.

Viene valorizzata l'autonomia delle scuole – organizzate in “Cluster” – dove si attivano specifiche équipes multidisciplinari e dove viene richiesto l'intervento di specialisti provenienti dai Centri Risorse per l'Inclusione (CRI) – organismi presso i quali avviene un processo di conversione da scuole speciali a scuole inclusive. Per vincere le nuove sfide, si sta puntando molto sulla formazione professionale dei docenti, ma anche su sistemi di monitoraggio e di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica.

Parole chiave: équipes multidisciplinari, educazione inclusiva, cluster, labelling, Universal Design, Centri Risorse per l'Inclusione

The educational context

In the past three decades Portugal has made important progress in establishing a strong framework for inclusive education that is focused on responding to the needs of all students. In 2018, Decree-Law 54/2018 on Inclusive Education was enacted, accompanied by Decree-Law 55/2018 on Autonomy and Curriculum Flexibility as well as a series of guiding documents. This new framework sees inclusive education as a process under which the education sys-

tem must be reformed and continually challenged so that it can adapt to the needs of all students.

Portugal has a long history of promoting the integration of students with SEN into mainstream schools, which started in the 1970s and intensified in the 1990s. However, since most of the focus of inclusion was on students with SEN, further efforts followed to include all diverse students in mainstream schools. This led to the implementation of Decree-Law No. 54/2018 on inclusive education. Portugal is among a handful of countries that have inclusive education laws covering all learners.

Portugal is also making efforts to abandon student labelling and create new categories based on the type of support measures students receive rather than personal characteristics. Diversity and inclusion permeate legal and policy documents and education programmes, such as the Decree-Laws No. 54 and 55, the Student Profile at the End of Compulsory Schooling, the National Strategy for Citizenship Education and the National Arts Plan, among others. This creates remarkable comprehensiveness in the legal and policy realm around issues of diversity and inclusion in education.

With this agenda as the focus, the Government has given priority to the development of education policy that guarantees equal access to public education in ways that are intended to promote educational success and equal opportunities.

Addressing barriers

In 2017–18 Portugal has adopted progressive educational policies with regards to inclusive education, that attempt to reconcile school values, curriculum and pedagogies. In line with current international thinking regarding educational equity and inclusion (UNESCO, 2020), the Portuguese legislation emphasises the responsibility of schools to identify barriers to individual students' learning and develop strategies to overcome them. It also calls for a change in school cultures to encourage more multilevel and multidisciplinary interventions, a demonstrated commitment to inclusive practices and a move away from categorising students.

All educational policy documents make reference to inclusive education and non-discrimination. This reflects principles and norms that seek to guarantee inclusion as a process that aims to respond to the diversity of needs and promote the potential of every student, by increasing participation in the process of learning and within the life of educational communities.

The Government's program states that "the public school is the main instrument to reduce social mobility inequalities. As such, schools must guarantee equality of opportunity in accessing a quality and inclusive education."

In line with these principles, policies and laws adopted have been increasingly orientated towards the inclusive education model, adopting inclusion in a broad sense as a cornerstone of educational policy and a key responsibility of the education system. Equity and inclusion principles inform national policy measures within the education system, particularly those that deal with the curriculum, assessment, school evaluation, continuing teacher professional learning.

The system promotes inclusion for all and the creation of a system-wide culture of inclusion that requires a shared commitment amongst staff at the national, local, and school levels.

Equity, as one of the core principles of inclusive education, must guarantee that all students have access to the necessary support to achieve their learning and potential, while inclusion is the right of all children and students to access and participate fully and effectively in the same educational contexts. In this sense, schools must adapt to respond to the needs of each student, valuing diversity and promoting equity and non-discrimination in accessing the curriculum and the different levels of education.

A pedagogical model is recommended in the Portuguese policy, built around the notion that all students have learning potential that can be harnessed when students receive adequate support. The methodological options underlying this law are based around the universal design for learning model and a multilevel approach to access the curriculum.

Most recent/relevant reforms

In Portugal, particularly since the last education reform 2016-2018, there has been a push to develop inclusive schools “where each and every student, regardless of their personal and social situation, finds responses to their potential, expectations, and needs, and develops a level of education that creates full participation, a sense of belonging, and equity, contributing to social inclusion and cohesion” (Ministério da Educação [2018](#)).

Aiming to enhance public education as a guarantor of equity, quality, and qualifications the reform stand out as structuring measures:

- The definition of the Students’ Profile to Exit from Obligatory Schooling.
- The adoption of curricular easing measures in primary and secondary education (Decree-Law No 55/2018 of 6 July 2018).
- The legal framework for Inclusive Education (Decree-Law No 54/2018 of 6 July 2018, as amended by Law No 116/2019 of 13 September 2019).
- The National Citizenship Education Strategy (2017).
- The National Programme to Promote School Success established by Council of Ministers Resolution No 23/2016 of 23 March 2016.

The Inclusive Education Act (Decree-Law 54/2018) advances a pedagogical model based on the notion that all students have learning potential, as long as they receive adequate support. Thus, the methodological options underlying this decree-law are based on universal design for learning and a multilevel approach to access the curriculum. The tiered multilevel approach encompasses the implementation of three types of measures, identified in the legislation as: *universal measures*, targeted to all students in order “to promote participation and improved learning” (Decree-Law No 54/2018, Art. 8); *selective measures*, aimed to fill the need for learning supports not addressed by universal measures; and *additional measures*, set in place “to respond to intense and persistent communication, interaction, cognitive or learning difficulties that require specialised resources of support to learning and inclusion” (Decree-Law 54/2018, Art. 10).

More importantly, the decree-law moves away from the notion that it is necessary to categorise to intervene, rather supporting the idea that all students can achieve a profile of competencies and skills at the end of their compulsory education career, even if they follow different learning paths. Therefore, it views flexible curricular models, systematic monitoring of the effectiveness of the implemented interventions, and an ongoing dialogue between teachers and parents or other caregivers as “the educational responses necessary for each student to acquire a common base of competences, valuing their potential and interests” (Decree-Law No 54/2018, Introduction).

The 2018 Act on inclusive education requires the provision of support for all students to be determined, managed, and provided within mainstream school settings. School based multidisciplinary teams to support inclusive education are formed to support inclusion. They are responsible for determining what support is necessary to ensure that all students, regardless of socio-economic, cultural, linguistic, ethnic backgrounds and ability, have access and the means to participate effectively in education. Furthermore, various national action plans and programs support all students, especially those from diverse groups who are particularly vulnerable and at risk of dropout, such as students with special education needs, students from ethnic minorities, in particular, Roma communities, and students with an immigrant background.

Autonomy and curriculum flexibility, together with inclusion, are key concepts and principles in the design and implementation of curricula and educational activities. Significant effort is being made regarding personalisation, which involves giving individual attention to students and closely collaborating with them.

Curriculum reference documents and other essential documents developed, such as The Students’ Profile by the End of Compulsory Schooling and Essential Learnings, guarantee coherence within the education system. They guarantee the inclusive function of the school and guide them through a set of principles, values, and vision, resulting from social consensus.

Legal framework on inclusive education

Decree-Law	Scope
Decree-Law No. 54/2018	Establishes the principles and norms that guarantee inclusion in education, understood as a process that aims to respond to the diversity of the needs and potential of all students, by increasing participation in the processes of learning and educational community life.
Decree-Law No. 55/2018	Establishes the curriculum for basic and secondary education and the guiding principles for the design, implementation, and evaluation of the learning process.
Legislative Order No. 181/2019	Allows public and private schools, according to their autonomy and flexibility, to manage more than 25% of the curriculum by designing innovation plans.
Legislative Order No. 5/2020	Regulates the registration and renewal procedures and the rules to be observed in the distribution of students in each school and classroom.

Source: Ministry of Education (2022[3]), *OECD Review of Inclusive Education: Country Background Report*.

Decree-Law No 54/2018 establishes the principles and regulations that ensure inclusion as a process by which the education system must adapt to respond to the diversity of needs and capabilities of each student through increased participation in the learning processes and educational community. According to the Decree-Law, inclusive education has eight main principles that must guide its implementation: (1) Universal education; (2) Equity; (3) Inclusion; (4) Customisation; (5) Flexibility; (6) Self-determination; (7) Parental involvement; and (8) Minimum interference.

Furthermore, the Decree-Law on inclusive education reflects a move away from the rationale that it is necessary to categorise to intervene. This means that there is no need to categorise students based on personal characteristics or establish a formal diagnosis of special education needs to provide specific support. Rather, it seeks

to ensure that all students can access the curriculum and realise the Students' Profile. Providing relevant support can be realised through differentiated learning paths that allow each student to progress in the curriculum in a way that ensures their educational success.

Every student has the right to receive adapted measures to support their learning and inclusion process and to specific resources that might be mobilised to meet their educational needs in all education and training offerings. The Decree-Law distinguishes between three broad types of measures to support.

Support measures	Definition	Examples of measures
Universal Measures	Support measures that school use to support the participation and learning improvement of all students.	Differentiated instruction, curricular accommodations and/or enrichment, promotion of pro-social behaviour.
Selective Measures	Support measures aimed to support students' more specific needs that are not addressed by universal measures.	Differentiated curricular pathways, psycho-pedagogical support, and tutorial support.
Additional Measures	Support measures aimed to respond to persistent needs related to communication, integration, cognition or learning that require specialised resources to support inclusion in education.	Significant curricular adaptations, individual transition plans, adapted teaching methodologies and strategies, development of personal and social autonomy competences.

Source: Ministry of Education (2022[3]), *OECD Review of Inclusive Education: Country Background Report*.

The Decree-Law for inclusive education emphasises the responsibility of schools to identify barriers to individual students' learning and develop diverse strategies to overcome them. The law calls for a change in school culture and encourages multi-level and multidisciplinary interventions to support all students who need additional support for their learning.

Provision of support

It is intended that, as far as possible, measures to support the learning and inclusion of particular students should be implemented in the context of the mainstream classroom, even when the intervention requires the presence of a support teacher. However, it is still possible for some students to be sometimes taken out of the classroom in order to receive individualized support.

Once the need for measures to support the learning and inclusion of a student has been identified, the school director requests the multidisciplinary team to prepare an individual technical-pedagogical report. This report substantiates the mobilisation of selective or additional support measures for learning.

The multidisciplinary teams are required to adopt a holistic view, considering the academic, behavioural, social, and emotional aspects of the student, as well as environmental factors, particularly linked to the school and classroom settings. They are also expected to collect evidence that make clear information available to match the teaching and learning process to each student's levels of achievement.

While students seen as having additional learning needs are expected to attend mainstream schools and learn in the same classroom as other students, specific curriculum adjustments are available to ensure their access to the curriculum. To ensure adequate support for these students, specialised support staff might be available, often provided by the Resource Centres for Inclusion (CRIs) supporting the school. One of the fundamental pillars of the strategy for the inclusion of students with additional needs in public schools is the specialised professional support of the Resource Centres for Inclusion. In 2023, there were 102 CRIs accredited by the Ministry of Education distributed across the country. After an accreditation process by the Ministry of Education for this purpose, the CRIs have establishes a yearly contract of specialised services, with the following key intervention areas

- Specialised support for the education of students with very complex needs.
- Support for the assessment of children and young people with special education needs.
- Support for the implementation of curricular enrichment activities (specific programs, adapted sport practice, etc.).
- Support in the development, implementation and monitoring of Individual Education Program and Individual Transition Plans.

The Ministry of Education Resource Centre produces school-books in Braille, large font, and Digital Accessible Information System (DAISY) formats. The Resource Centre for Information and Communication Technology for Special Education also produce adapted material and train teachers to use assistive technologies for different special education needs. The Ministry of Education, together with health and social security services, also provides support in early childhood intervention for the referral of students with special education needs and to support pre-school education and school development.

Inclusive Assessment

The 2018 Decree-Law moves away from the concept of “support measures for learners with special educational needs”. It takes a broader view, implying a whole school approach, which considers multiple dimensions and the interactions between them. Every learner has the right to receive measures to support their learning and inclusion and for specific resources to be mobilized to meet their educational needs in all education and training offerings. The Decree-Law establishes the principles and norms that guarantee inclusion as a process that aims to respond to the diverse needs and potential of each and every pupil by increasing participation in the processes of learning and the school community. In each school there is a multidisciplinary team to support inclusive education, with both

permanent and temporary members. Parents are part of the multidisciplinary team. Multidisciplinary teams are responsible for:

- raising awareness of inclusive education in the educational community,
- proposing the learning support measures to be mobilized,
- following up and monitoring the implementation of the learning support measures,
- advising teachers about the implementation of inclusive pedagogical practices, preparing technical-pedagogical reports, individual educational plans, and individual transition plans,
- following up on the functioning of the learning support centres.

The schools are autonomous in terms of methods and tools the use. Once the need for measures to support learning and inclusion have been identified, the school director requests that the multidisciplinary team prepares a technical pedagogical report for the learner and the IEP. This report and program substantiate the mobilization of selective or additional measures for learning and inclusion.

The multidisciplinary team adopts a holistic view. It considers academic, behavioural, social, and emotional aspects of the learner, as well as environmental factors (namely, the school and the classroom). It collects evidence and significant data to re-balance the teaching and learning process.

Therefore, the new model promotes and enlightens the person-environment interaction. The focus of school activity is the curriculum and the student learning, based on the universal design for learning and on a multilevel approach in accessing the curriculum. Thus, it is adopted a comprehensive and systemic based view, recognizing the complexity, multiplicity, and interconnectivity of educational phenomena. In this way, it simultaneously contemplates, in an integrated and articulated way, individual and contextual dimensions, that is, of the student and of the educational contexts.

Monitoring and assessment are essential processes to respond to the diversity of all students. The results of monitoring and assessment integrate the decision-making processes. Decisions must be based on data about students, school, and community. Starting from the

basic principles to the multilevel approach, it is important to identify its main distinctive features: the multilevel organization of measures to support learning, determining a continuum of measures to support learning, focus on curriculum and learning, the option for practices that are theoretically and empirically supported, the organization of systematic monitoring processes. One of the characteristics of this model is the organization by levels of intervention. These levels vary in terms of the type, intensity and frequency of interventions and are determined according to the students' response to them. Mobilization of different support levels depends on their effectiveness in responding to needs, interests, and potential of students throughout the school path.

Teachers must adapt their teaching processes to the characteristics and individual conditions of the students to ensure that all students have access to quality education. These measures, oriented towards learning, are determined according to the curriculum. The focus of multilevel approaches is not on assessment of learning but on assessment for learning. Indeed, formative assessment is central to this approach, as it constitutes an assessment centred on learning. The data from the formative assessment are relevant evidence about pedagogical actions and strategies, students' progress, and the school's educational processes. It is according the comprehensive and integrated analysis of these data that interventions or support measures are determined.

Decisions taken at different levels regarding the intensity, frequency, duration, and type of measures combine scientific knowledge about the target area of intervention with the results of the assessments carried out.

Monitoring progress is essential to assess the evolution and performance of students in the identified target competencies, allowing to assess the interventions, the students' responses to the interventions and to guide the subsequent interventions to implement. Progress must be monitored frequently, using short and simple measures, or supported in the data of the formative assessment.

Multidisciplinary teams to support inclusive education also have the task to follow up, to monitor and to assess the implementation of the learning support measures of each student. A major challenge is

also the definition, by these multidisciplinary teams, of indicators to assess the effectiveness of those measures.

Professional development

In-service training is both a right and a duty and aims at up-grading and up-dating teachers' professional knowledge and competences.

School clusters define their priorities and needs regarding the domains which are considered relevant to improve teachers' competences and knowledge. Such diagnostic is usually made in close cooperation with the Teachers' Training Centre to which the school cluster is associated with and is the starting point for the definition and design of the training plan of both the schools and the training centres. However, teachers are free to look for continuous professional learning activities offered by other training centres or training institutions.

All continuous professional learning activities must be also acknowledged by the agency that is responsible for accrediting all continuous professional learning activities nationwide, or they will not be considered valid for career progression. In general terms, teachers are bound to attend at least 50% of the total amount of continuous professional learning activities in the disciplinary field in which they are qualified. This means that they must attend courses, modules and workshops that are directly connected with the learning and teaching process within their field of expertise.

Continuous training of directors, teachers and other school professionals is crucial to support them in implementing and achieving the necessary changes. Capacity-building of those involved in inclusive education, especially directors of school clusters, specialised teachers, and teachers, is one of the most relevant factors for the successful implementation of inclusive education.

A National Program on developing capacity for diversity, equity and inclusion in education is in place (2022-2023) addressed to school directors, mainstream teachers and SNE teachers, focused on: Management of Inclusive Education; Diversity, Equity and Inclu-

sion; Universal Design for Learning; Inclusion in the Classroom; Inclusive Learning Environments.

Collaborative work and joint reflections are encouraged to be developed in schools. In all the structural documents of educational policies (e.g. Decree-Laws No. 54/2018, handbook to support inclusive practice), practices of support among teachers are valued and encouraged and the transdisciplinary nature of learning is valued. Overall, these documents promote collaborative and interdisciplinary work between professionals as well as between professionals and students' families and the educational community.

Monitoring and evaluating equity and inclusion.

The methodology followed by cluster schools, based on standards, allows each school to compare existing educational practices with the desired standards. The indicators defined for each standard allow them to be measured by answering questions that gather the information needed to understand them.

1. Inclusive values, principles and policies are shared and accepted by all	Indicator 1: Inclusive education and quality education are understood by all stakeholders as inter-related. Indicator 2: Mechanisms are in place to ensure that all stakeholders are informed about the values and principles of inclusive education.
2. The required resources are available and accessible to support inclusive education.	Indicator 3: Required resources are provided and applied to support inclusive education, in accordance with schools' needs. Indicator 4: Provision, availability, accessibility, and efficiency of resources are continuously reviewed.
3. Schools are organised and managed autonomously to support all learners in the most appropriate way.	Indicator 5: Clear mechanisms to support schools and learners are in place, ensured and monitored. Indicator 6: Schools are involved and manage support autonomously.
4. Learners' and families' voices are respected and considered.	Indicator 7: Policies and operational mechanisms are in place ensuring the full involvement of learners and their families. Indicator 8: Clear mechanisms exist to resolve conflicts.
5. Training and professional development are effective and accessible.	Indicator 9: Provision of professional development concerning inclusive education is ensured for all school personnel. Indicator 10: School leaders promote professional development opportunities on inclusive education.
6. Success and certification.	Indicator 11: Policy and operational mechanisms are in place to ensure success for all learners.

Main Challenges

The framework regulating inclusive education is comprehensive and is widely known among most relevant stakeholders.

Despite these important developments, some challenges remain: encouraging collaboration between professionals within schools, enhancing school-based collaborative professional development activities, collaboration amongst school staff, within school clusters

and between municipalities, investing in the preparation of teachers to deal with diversity, equity and inclusion, improving clarity and coherence regarding the responsibilities for and administration of inclusion in education and investing in the preparation of teachers to deal with diversity, equity and inclusion are the main challenges to improve the inclusive education system.

References

- All Means All (2018). *Portugal's new school inclusion law: A small country taking big steps in the spirit of "All Means All"*. <https://allmeansall.org.au/portugals-new-school-inclusion-law-small-country-taking-big-steps-spirit-means/>.
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 862–875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>.
- Alves, I. (2020). Enacting education policy reform in Portugal—The process of change and the role of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995>.
- DGE (2023) Sistema de Monitorização do Regime Jurídico da Educação Inclusiva <https://www.dge.mec.pt/sistema-de-monitorizacao-da-implementacao-do-regime-juridico-da-educacao-inclusiva-em-portugal>
- European Commission (2019), *Portugal: National Reforms in School Education – Curricular Flexibility and Autonomy*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/national-reforms-school-education>
- Ministério da Educação (2017), *Perfil dos Alunos [Students' Profile]*, <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Ministério da Educação (2018) Decree-Law No 55/2018 https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Ministério da Educação (2018) Decree-Law No 54/2018 <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>
- Ministry of Education (2022), *OECD Review for Inclusive Education: Country Background Report for Portugal*, Ministry of Education, Lisbon. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpglclefndmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/country-background-report-portugal-educacao-inclusiva-em-revista-2022.pdf

OECD (2022), *Review of Inclusive Education in Portugal*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

How to support learning and school attendance

*Pirjo Koivula*⁷²

Country Policy Expert - Finnish National Agency for Education

ABSTRACT

Finland is committed to developing its education system in an inclusive direction. Inclusion means not only the provision of equal educational opportunities for all, but also the development of strategies and structures that ensure successful learning for all students.

The forms of support envisaged by school legislation are articulated at three levels and are intensified at different stages: general support, intensified support and special support. These include remedial teaching, part-time special needs education, interpretation and assistance services and special aids. These support forms may be used at all three levels of support, both separately and to complement each other.

Instead of the former emphasis on psychology and medicine, this model takes a pedagogical approach, stresses multi-professional work, and recommends early intervention with more learner welfare services functioning preventatively. The model introduced new pedagogical assessment tools and individual learning plans.

Key words: Equality in Education, General – Intensified – Special Support (three-tiered support model), formative assessment, co-planning, in-service training

SOMMARIO

L'impegno della Finlandia è quello di sviluppare il proprio sistema educativo in una direzione inclusiva. Per inclusione si intende non solo l'offerta di pari opportunità educative per tutti, ma anche lo

⁷² Pirjo Koivula works as an Advisory Board Member of the United Nations Development Programme's (UNDP) Global Knowledge Index (GKI) in the Pre-university education and General enabling environment sectors. National Coordinator for Finland at The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2004-2022), she is also Counsellor of Education at the Finnish National Agency for Education.

sviluppo di strategie e strutture che garantiscono un apprendimento di successo per tutti gli studenti.

Le forme di supporto previste dalla legislazione scolastica sono articolate a tre livelli e si intensificano a seconda delle varie fasi: supporto generale, supporto intensificato e supporto speciale. Tali misure includono insegnanti di sostegno, assistenza e istruzione part-time per bisogni educativi speciali, servizi di interpretariato e assistenza e ausili speciali. Queste forme di supporto possono essere utilizzate a tutti e tre i livelli di supporto, sia separatamente che in modo complementare.

Spostando il baricentro dal precedente modello clinico, il nuovo sistema modello adotta un approccio pedagogico, enfatizza il lavoro multiprofessionale e raccomanda un intervento precoce con un maggior numero di servizi per il benessere degli studenti, operando in modo preventivo. Il modello ha introdotto nuovi strumenti di valutazione pedagogica e piani di apprendimento individuali.

Parole chiave: Equità ed Uguaglianza, modello di sostegno a tre livelli, valutazione formativa, co-planning, in-service training

Equality is one of the fundamental principles of Finnish Education system (stated in the Constitution). Education is free at all levels, and the education system is almost entirely publicly funded (EDUFI, 2016; Vipunen 2024).

Differences between schools are small and the quality of teaching is high, but regional differences are reflected in the amounts of support provided. The education system does not have any dead-ends which would affect an individual's learning career.

Inclusion in Finland

Finland is committed, based on international declarations and agreements, to developing its own educational system in an inclu-

sive direction. By inclusion we mean not only equal educational opportunities for all but also the strategies and structures that guarantee successful learning for all students.

The Basic Education Act (628/1998) aimed to guarantee educational equality and equal educational services for all those in compulsory education. Moreover, the 2010 reform added provisions on pre-primary and basic education and support given to pupils, aiming at strengthening learners' rights to early, preventive support in learning and growth and special support, if needed.

This can be achieved through building on early intervention, improving the planning, perseverance and quality of support, seeing student welfare as a prerequisite for good learning and using cross administrative and multi-professional approach.

Support forms prescribed in the Basic Education Act include: remedial teaching, part-time special needs education, interpretation and assistance services and special aids. These support forms may be used at all three levels of support, both separately and to complement each other.

Instead of the former emphasis on psychology and medicine, this model takes a pedagogical approach, stresses multi-professional work, and recommends early intervention with more learner welfare services functioning preventatively. The model introduced new pedagogical assessment tools and individual learning plans.

The so called three-tiered support model intensifies by stages: general support, intensified support and special support. The teachers and the other staff work together to organise support for a pupil. The school engages in close cooperation with the pupil and the guardian.

General support (Tier 1) is provided as soon as a need arises, and no specific evaluations or decisions are required. Usually this means individual pedagogical solutions, guidance and support measures which seek to improve the situation in an early stage as a part of daily school life.

Intensified support (Tier 2) is provided when general support is not enough, and it is continued for as long as the learner needs it. A learner who needs regular support in learning or school attendance or several support forms simultaneously is provided with intensified support based on a pedagogical assessment. The written pedagogical

assessment is drawn up by the learner's own teacher, or class teacher, subject teacher and special education teacher together. The quality and quantity of the intensified support is adjusted to the learner's individual needs. Intensified support is provided as part of mainstream education using flexible teaching arrangements. Measures taken while the learner receives intensified support are recorded in a learning plan.

Special support (Tier 3) is provided to learners who otherwise cannot adequately achieve the goals set for their growth, development or learning. The purpose of special support is to provide the learner with holistic and methodical support that allows them to complete compulsory education and lay a foundation for continuing studies after basic education. If a decision on special support has been issued to a learner, special needs education is provided following an individual educational plan. Support for learning in special education can be related, for example, to the teaching and working methods or the materials and tools chosen. These are primarily aimed at ensuring the learning of the learner. These depend on the learning objectives and contents and the learner's needs. In addition, a learner receiving special support is entitled to other forms of support. These include guidance, individual learner welfare, interpretation and assistance services, and special aids.

Inclusive assessment in Finland

The 2014 Core Curriculum emphasises diversity in assessment methods as well as assessment that guides and promotes learning. Information on the progress of each learner's education should be given to the learner and guardians on a frequent basis. Feedback is also given in ways other than reports or certificates (Opetushallitus, 2014).

Formative assessment supports learning and is an essential part of the learning process. The foremost task of assessment is to guide and encourage the learners to reflect on their own learning against the objectives. Teachers provide opportunities for learners to devel-

op their skills for self-assessment and peer feedback so that they can both give and receive constructive feedback (Ibid.).

At the end of each school year, learners receive a report that gives a numerical grade for each subject, which depends on how well the learner has achieved the targets set for that school year. The Finnish National Agency for Education has developed assessment criteria and descriptions of proficiency levels for grade 6 assessment (2023) and Criteria for Final Assessment (2020) in all subjects. The aim was to increase the equity of assessment and the comparability of grades (Opetushallitus 2020; Opetushallitus 2023).

Current situation, challenges and opportunities

Following these prescriptions, the number of special schools has steadily decreased. In 2000, there were 247 special basic education schools in Finland, in 2021 only 53. The number of pupils studying in a special group or class, mostly residing in mainstream schools, have remained almost unchanged (18 303 pupils in 2000, 18 207 pupils in 2021).

However, the Basic Education Act does not make inclusive education obligatory. Municipalities are free to define the education of special needs pupils. Often, the decision to transfer a pupil to a special needs class is based on school resources, not the student's needs.

The legislation on learning support will be reformed in the autumn of 2025, aiming to reduce the administrative work for teachers and to make sure adequate support measures are available everywhere in the country. Different types of support will be harmonised and clarified nationally. One of the aims of the reform is, furthermore, to ensure that sufficient resources and in-service training opportunities for teachers will be made available to implement support measures in schools.

The crucial role of teachers

International research agrees on the crucial role of teachers and school leaders to improve the quality of education. In fact, the qual-

ity of education greatly depends on teachers' adequate skills and competencies. (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2020). Moreover research shows that the quality of teachers is a major determinant of children's learning, but also well-being. Great teachers have a substantial impact on the well-being of students throughout their lives, affecting not only their academic achievement, but also other long-term social and labor outcomes. (World Bank, 2021). Good education systems ensure that teaching is an attractive profession, use effective personnel policies, provide practical pre-service training, and continuously support their teachers to help them reach their full potential. (Béteille and Evans 2019).

To implement the new support model, Finnish teachers are expected to find effective ways to collaborate, use flexible learner groupings, and differentiate teaching in innovative ways (Opetushallitus, 2014). They are expected to make decisions on curriculum and curriculum materials, have adequate content knowledge and pedagogical skills (including differentiating instruction and implementing evidence-based instructional practices), choose and develop assessments and assess students, provide evidence-based interventions to proactively promote appropriate student behavior and conduct co-teaching among classroom, e.g. subject teachers and special education teachers together.

The purpose of **co-planning** is to develop the school's activities. It emphasises the responsibility of each teacher in the school. It enables the head teacher, together with the teachers, to develop the school as a whole. In basic education, the maximum number of working hours for co-planning is 120 per school year (3 h /week).

Finnish teachers play an important part in deciding on school activities, most of them participate in drawing up of local curricula and they can also influence the development of education at national level. Teachers are generally represented in the expert groups preparing education reforms, new initiatives and National Core Curricula.

Initial and in-service training

Teaching profession in Finland is very popular. Because teachers have a high degree of autonomy and expertise, and of the though

selection in accessing to the profession, teachers are valued experts in society. because

By a way of example, the intake into teacher education in 2023, among those who applied, was: 15 % for class teacher education, 14 % for subject teacher education (maths), 31 % for Vocational teacher education.

Teachers in pre-primary and primary education have university education. They are either ECEC teachers with a minimum of a bachelor's degree or class teachers with a master's degree. In general basic and upper secondary education all teachers are required to have a master's degree. In vocational education teachers should have a master's degree or bachelor's degree.

All teacher education also involves pedagogical studies and guided teaching practice. The working methods used in the teacher education and educational institutions emphasise a learner-oriented, research-based and whole-school approach. In addition, key issues are the new and diverse learning environments, team-teaching, cross-disciplinary approaches and teachers' class management skills.

The link between teaching and research is emphasised in the education. The objective is to produce teachers with a research orientation in their work, who are capable of independent problem-solving and have the capacity to utilise the most recent research in the fields of education and the subjects taught.

Teachers themselves have been given greater responsibility for developing their professional skills and expertise. In-service training is mandatory for a minimum of 3 days per year, with full salary benefits. Finnish teachers consider in-service training to be a privilege, and they usually take part in training beyond the mandatory days.

The state funds in-service training programmes, goes primarily in areas important for implementing education policy and reforms.

Current challenges

The teaching profession is ageing in Finland (41 % over 50 years old). A big proportion of Finnish teachers are female. This is the case particularly in pre-primary education, where more than 90 % of the teachers are female. In basic education 78 % are female.

Most teachers' working hours are based on teaching duties. There are differences in the skills of teachers in using of information and communication technology. Since teachers are required to spend a lot of time with pupils with behavioural and concentration challenges, increased skills are needed to prevent and intervene in these situations.

Changing roles of teachers and pupils

On one hand, frontal teaching shall shrink, in favour of focusing more on encouraging and guiding pupils to think and talk, ask questions, look for information, and collaborate; teachers will be asked increasingly to collaborate more with colleagues, other school staff, parents and experts outside the school

On the other hand, pupils will be asked to work less alone and more with fellow pupils, to answering less to ready-made questions, formulating more their own questions, looking for information, analysing, evaluating and sharing it and, ultimately, to learn better to plan, do, reflect and evaluate their own and common work, and slowly take more responsibility on it.

References

- Béteille, T. & Evans D. K. 2019. Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession. World Bank Policy Approach to Teachers. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf> (Last accessed October 2024).
- Darling-Hammond, L. 2017. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309, DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399.
- EDUFI, 2016. *New National Core Curriculum for Basic Education: Focus on School Culture and Integrative Approach*. Helsinki: EDUFI. www.opi.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-ba

sic-education-focus-school (Last accessed October 2024).

Eurydice national education system description: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview> (Last accessed October 2024).

Teachers and education staff: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/teachers-and-education-staff> (Last accessed October 2024).

Opetushallitus – National Agency for Education, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet – National Core Curriculum for Basic Education.

Opetushallitus – National Agency for Education, 2020. Criteria for Final Assessment. [www.oph.fi/sites/default/files/documents/Criteria for Final Assessment in Primary and Lower Secondary Education.pdf](http://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Criteria%20for%20Final%20Assessment%20in%20Primary%20and%20Lower%20Secondary%20Education.pdf) (Last accessed October 2024).

Opetushallitus – National Agency for Education, 2023. Perusopetuksen arvosanakriteerit kuudennen vuosiluokan päätteeksi [Grading criteria for basic education at the end of the sixth grade]. [www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen arvosanakriteerit kuudennen vuosiluokan päätteeksi_0.docx](http://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20arvosanakriteerit%20kuudennen%20vuosiluokan%20p%C3%A4%C3%A4tteeksi_0.docx) (Last accessed October 2024)

Vipunen, 2024. Education Statistics Finland. vipunen.fi/en-gb/ (Last accessed October 2024).

World Bank. 2021. <https://www.worldbank.org/en/topic/teachers> (Last accessed October 2024).

Inclusive Education–European perspective

*Mary Kyriazopoulou*⁷³

European Agency for Special Needs and Inclusive Education

ABSTRACT

Every child has the right to quality education and learning. Inclusive education is for all students, including those from vulnerable groups. It means creating real learning opportunities for groups that have traditionally been excluded. Inclusive education contributes to a more inclusive society because it improves learning for all students, promotes understanding, reduces prejudice and strengthens social integration. It also ensures that all students are able to work and contribute economically and socially to their local communities. Inclusive education involves transforming the entire education system: legislation and policies, funding systems, administration, design, delivery and monitoring of education, as well as the way schools are organised. Inclusion is a process and not a state. This is the direction in which almost all European countries are moving. This contribution provides an overview of European inclusion policies, with some insights dedicated to the CROSP Project, which document the shift from special education to inclusive education. For this, it is necessary to change mentality, then create networks, involve stakeholders, train school staff, adopt a global approach to education and promote inclusive school leadership, make use of formative assessment. An example of new inclusive policies is the process that is currently being implemented in Greece, with the reform of the inclusive school system.

Key words: Specialist Provision, Inclusive education, Special education, Stakeholders' involvement, School Leadership, Professional training, Monitoring, Inclusive Assessment.

⁷³ Project Manager at the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2000-2024). Professor at the University of Patras (Greece).

SOMMARIO

Ogni bambino ha diritto a un'istruzione e a un apprendimento di qualità. L'educazione inclusiva si rivolge a tutti gli studenti, compresi quelli appartenenti a gruppi vulnerabili. Significa creare reali opportunità di apprendimento per gruppi che sono stati tradizionalmente esclusi. L'educazione inclusiva contribuisce formare a società più inclusive perché migliora l'apprendimento per tutti gli studenti, promuove la comprensione, riduce i pregiudizi e rafforza l'integrazione sociale. Inoltre, garantisce che tutti gli studenti siano in grado di lavorare e contribuire economicamente e socialmente alle loro comunità locali. L'educazione inclusiva implica la trasformazione dell'intero sistema educativo: legislazione e politiche, sistemi di finanziamento, amministrazione, progettazione, monitoraggio dell'istruzione, nonché il modo in cui le scuole sono organizzate. L'inclusione è un processo e non uno stato. È questa la direzione verso cui si stanno incamminando quasi tutti i paesi europei. Il presente contributo fornisce una panoramica delle politiche europee di inclusione, con alcuni approfondimenti dedicati al Progetto CROSP, che documentano il passaggio da un'educazione speciale a una educazione inclusiva. Per questo, occorre anzitutto cambiare mentalità, poi creare reti, coinvolgere gli stakeholders, formare il personale della scuola, adottare un approccio globale all'educazione e promuovere una leadership scolastica inclusiva, avvalersi di una valutazione formativa. Un esempio di nuove politiche inclusive è il processo che si sta attuando attualmente in Grecia, con la riforma del sistema scolastico inclusivo.

Parole chiave: Servizi specialistici, istruzione inclusiva, istruzione speciale, coinvolgimento degli stakeholders, leadership scolastica, formazione professionale, monitoraggio, valutazione inclusiva.

Every child has the right to quality education and learning. The rights-based approach to inclusive education, advocated by the

the United Nations Convention on the Rights of the Child and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, promotes high-quality education for all.

Inclusive education is an effective way to provide all children an equal chance to go to the same school, learn, and develop the skills they need to succeed during their lifetime (UNESCO, 2017). It means all children in the same classrooms, in the same schools, side by side to learn and develop the skills they need to become active citizens in their local community.

In inclusive education systems 'learning methods and educational materials that address the needs of all students are mainstreamed into the system so that barriers that potentially limit participation are removed. Disability is just one cause of exclusion, among other social, physical, and institutional limitations.' (UNESCO, 2017). Inclusive education refers to all students including those from vulnerable groups. It means real learning opportunities for groups who have traditionally been excluded.

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education member countries shared ultimate vision for inclusive education systems is that all learners of any age are provided with meaningful, high-quality educational opportunities in their local community, alongside their friends and peers. (Agency, Position paper, 2015).

In other words, it is a principle that places the responsibility on states to educate all children without any discrimination within the mainstream system" (Council of Europe, 2017, p.6).

Inclusive education contributes to more inclusive societies because it improves learning for all students, promotes understanding, reduces prejudice and strengthens social integration. It also ensures that all students are equipped to work and contribute economically and socially to their local communities, and it is cost-effective.

Inclusive education involves transforming the whole education system - legislation and policy, systems for financing, administration, design, delivery and monitoring of education, and the way schools are organized. It requires:

- Commitment and investments from education ministries – it takes time and money to change systems.

- Support for teachers and students – teachers need training and guidance, and students need to be provided with services to overcome barriers to learning.
- Promotion of respect for diversity and inclusive learning – action is needed to challenge negative attitudes and prejudice against children with disabilities.
- High expectations of all students – teachers need to invest in and support all children.
- Safe and inclusive environments – children cannot learn if they are frightened either of teachers or bullying from other children.
- Partnerships between parents, organisations of people with disabilities and schools – inclusive education will benefit from the widest possible experience and knowledge.
- Systems to monitor progress – it is vital to measure whether the situation is improving, and if not, what further changes are needed (Inclusive Education - Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done? (unicef.org) (Unicef, 2017)

Inclusive education implies clear legislation, aiming to ensure every learner's right to inclusive and equitable educational opportunities as well as consequent policies supporting legislation in order to improve the educational opportunities for all students. It also implies operational structures in place to implement legislation and policies.

Countries consider inclusion as systemic change, that concerns a far wider range of students vulnerable to exclusion than those identified as having disabilities or SENs. It involves a curriculum for all that considers academic and social learning. Inclusion is a process and not a state, educators will always need to move their work forward to enable the learning and participation of all students.

Inclusive education provides:

- equal access opportunities to all students without any segregation.
- equal learning opportunities, focusing on active learners' participation in all school activities and learners' well being

- equal achievement opportunities. Inclusive education as an outcome of learning and an enabling effect.
- equal citizenship opportunities. Inclusive education as social cohesion factor that promotes the development of skills for active participation in the sense of taking and assuming responsibilities. (Soriano, 2017)

In inclusive settings, the school team's mandate is to create, promote, and maintain robust inclusive environments that respect diversity, support a sense of belonging, and ensure that every student receives a high-quality education. Inclusive schools help build an inclusive society and meeting the needs of all students in the schools.

Increasingly European countries are developing policies to re-organize education towards inclusion. The main policy reforms include:

- *promoting a rights-based & a school development approach,*
- *reshaping the relationship between mainstream and specialist provision,*
- *developing new support systems,*
- *empowering education stakeholders, learners & families (European Agency, 2022)*

The aim of inclusive education reforms is to improve design, consistency in policy implementation at national/regional level, and the quality of inclusive education policies and practice across the country.

Increasingly inclusive systems are characterised by a movement away from labelling students and a focus upon systemic barriers and opportunities. There is a tendency on establishing shared understandings around key concepts and terms as well as listening to and acting on stakeholders' voices, in particular those of learners and their families

Assessment is widely recognized as a key aspect of inclusive education systems. Inclusive assessment is assessment that is focussed on enabling all learners to learn as effectively as possible, using all the resources that can be made available in the school and classroom.

Teachers need to know how *all* of their students can be enabled to learn effectively, so experts and specialists will work with policy-makers and teachers, providing advice and expertise to enable teachers to support all learners.

The aim of inclusive assessment is to inform all aspects of planning and practice about how best to enable each learner to learn and to identify any barriers.

The ecological approach recognises three key elements, necessary to create an environment that is appropriate to each learner:

- The characteristics of the learner: strengths, interests, motivations and weaknesses
- The demands of the educational context: the barriers, limitations and opportunities presented by the environment, which may be physical, social or cultural.
- The supports that are available. (European Agency, 2017)

Inclusive assessment must occur within the context of the classroom. Inclusive assessment is not used as a means of labelling or categorising learners.

The purposes of inclusive assessment include to improve learning for all students, by informing the teaching-learning process as well as to prevent educational difficulties, by early identification of, and response to, problems at the individual level, and within the school system.

The transformation of special schools into resource centers for inclusive education to support the mainstream sector is a step by step process with concrete timeframes. It provides support for high quality education for students with Additional Support Needs (ASN) in inclusive education and support of mainstream teachers to increase their knowledge/skills in working with students ASN. It also provides support for the development of individual educational plans and transitional plans and for the organisation of in-service training and raising community awareness.

In inclusive education systems, financing should support inclusion. In other words, it should prevent costly and inequitable exclusionary strategies and provide incentives for a school-development approach that supports more inclusive practice. Financing should

also promote innovative and flexible learning environments through capacity-building possibilities.

Financing policy is inter-connected to and a critical lever for all other operational processes of inclusive education systems such as learning and teaching environments, continua of mainstream support services, capacity building for individuals, organisations and the system, governance and cross-sectoral, monitoring, quality assurance and accountability, identification of needs and allocation of support

Inclusive education requires a move towards *preventative* approaches. The goals of inclusive education are most effectively met when policy and practice prevent different forms of educational exclusion before they happen and intervene to ensure that good quality inclusive education is available for all students at all times. It compensates with specific actions and provision when prevention and intervention are not enough to ensure learners' needs are adequately met in inclusive settings

Continuum of support for inclusive education Involves 3 different levels of support, moving to the next level is possible only if the previous has proven insufficient. There is a link between the levels of support and the funding systems:

- *General support: flexible teaching and learning opportunities provided in mainstream classrooms*- differentiated instruction, curriculum adaptations, co-teaching. This type of support is linked to general funding, where resources are allocated to schools to provide general education for all learners.
- *Intensified support: adapted teaching and intensified support provided based on identification of needs at school level* - differentiated curriculum pathways, psycho-pedagogical support, targeted interventions, etc. This type of support is linked to throughput funding: resources allocated to schools for groups of learners at risk of failure who may need additional support.
- *Special support* -significant curriculum adaptations, individual education plans, development of personal and autonomy competences, transition plans etc. This type of support is linked to input funding: resources allocated to individual learners in need of intensive additional support

The Changing Role of Specialist Provision to Support Inclusive Education

The current educational policy framework – incorporating the United Nations Convention on the Rights of the Child and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in many countries – increasingly focuses on inclusive education systems that aim to meet the rights of all learners to an inclusive education with their peers in their local communities. (European Agency, 2015). A key question for many countries is, therefore, to clarify what specialist provision's role should be in supporting all learners' rights to inclusive education.

The Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education (CROSP) project, conducted by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, focused on the re-organisation of specialist provision to support the right to inclusive education for all learners.

According to the 26 countries participating in the project, specialist provision services involve various groups of specialists covering special education, assessment and guidance services for learners as well as further resources for schools, teachers and families.

Three types of specialist provision were identified among the participating countries:

- In-school provision supporting learners in mainstream classrooms or sometimes in special classes/units
- External support provided by specialized consultancy centres to mainstream schools and teachers as well as direct support services provided to learners by health or welfare authorities.
- Special schools educating learners who require intensive support (European Agency, 2022)

There is a need to shift from support for the learner to support for the teacher and whole school in targeting barriers to teaching and learning. The link of the changing role of specialist provision with a school development approach aims to provide all learners with equal opportunities in terms of access, participation and

achievement. The shift to a rights-based approach builds upon specialist provision's ability to act as a resource for mainstream education.

The transformation of specialist provision into a resource involves four inter-related areas that policy-makers consider relevant:

- Governance mechanisms to support co-operation between specialist and mainstream provision at all levels
- Funding policies and strategies that support specialist provision to act as a resource for inclusive education
- Capacity building mechanisms that enable specialist provision professionals to effectively support stakeholders in mainstream education
- Quality assurance mechanisms for specialist provision that promote transparent and accountable systems for inclusive education. (European Agency,2022)

European countries are developing policy to reconceptualise and re-organise schools towards inclusive education. Reforms involve:

- Promoting a rights based & a school development approach
- Reshaping the relationship between mainstream and Specialist Provision
- Developing new support systems
- Empowering mainstream education stakeholders learners & families

Key findings on the re-organisation of schools are the following.

Changing mindsets

- Legislation for inclusive education is important, but not always sufficient. Concrete policies and actions are needed related to changing attitudes and mindsets and promoting a right-based approach for the education of all learners.

- The need to shift from a medical to a social approach to teaching and learning. This shift is considered essential to enable provision of support to focus on barriers to teaching and learning and to support the development of a whole-school approach.
- Shifting from an input-based funding (i.e., resources allocated to individual learners in need of intensive additional support) to a throughput-based funding (i.e., resources allocated to schools for vulnerable learners and not only for learners with SEN).

Creating networks

- The need to overcome gaps in co-operation that result from differences in language between stakeholders from mainstream and specialist provision. To reach a common understanding, building trust between stakeholders and establishing a common language around inclusive education
- Network governance to support the shift of the role of special support. This might include: Cooperation among different Ministries, Cooperation of the school with the leading authorities, universities, and practitioners, Cooperation of the leading authorities with the family environment, in a family-centred approach, Cooperation of the school with different community services (i.e., guidance and service networks) that support inclusive education, Cooperation of the school with the social and health sector.
- Identify different types of services and professionals, acting as ‘enablers’. For example, dedicated professionals responsible to liaise with the support centres.

Professional training

- Professionals from both mainstream and specialist provision need to be empowered to focus on the development of

accessible learning environments. A shared approach to inclusive education between stakeholders from both sectors could be promoted through: new, joint courses on inclusive education, networks and co-creation of processes, new tools and good practice guidelines supporting stakeholders in their daily practice.

- Initial teacher training and in-service training could include inclusive education courses provided both to mainstream and specialist professionals, focusing on diversity issues.
- The transfer of knowledge of specialists can enable professionals in the mainstream sector to act inclusively. Emphasis on the importance of: coteaching; multi-professional co-operation; data analysis to identify good practices; the involvement of school leaders.

Whole-school approach and inclusive school leadership

- The need to shift from support for the learner to support for the whole school in targeting barriers to teaching and learning. Link of the changing role of specialist provision with a school development approach aiming to provide all learners with equal opportunities in terms of access, participation and achievement. This includes school autonomy to build capacity of leadership teams and tools to develop school leadership.
- Reforms in this area can be challenging, but identified the following success factors:
 - Intensive communication between educational institutions
 - Mutual values between various schools and inclusive institutions/resource centres
 - Multidisciplinary teams of professionals learning from each other
 - Professional guidelines for inclusive leadership

Stakeholders' involvement

- The need to listen to learners and families, including their voices in the learning process. Key concepts in relation to stakeholder involvement:
 - Learners are the main actors in the learning and teaching process
 - Families are a critical resource in promoting learners' educational success
 - The learning and teaching process is optimised when families, schools
 - and communities collaborate.
- COVID-19 has been a challenge, but also an opportunity to encourage stakeholder's involvement. Training courses in digital resources for parents and students have been developed during the pandemic
- The challenge of maintaining the level of involvement, especially of families. Their involvement tends to be high at pre-primary and primary levels and lower in the secondary level. Therefore, generating an authentic educational community and a sense of belonging at all levels is essential

Monitoring and evaluation

- The importance of comprehensive monitoring systems. Countries may use different types of monitoring, but there is agreement that more systematic use is needed. Quality assurance mechanisms should go beyond control and be an incentive to identify progress, indicators, standards to change mindsets. It should give inspectors a different role, to act as 'advisors' and as enablers of improvement.
- Key aspects of a comprehensive monitoring and evaluation system:
 - Coherence of the sub-systems of monitoring (e.g. between self-evaluation and external evaluation)
 - Agreement on meaningful indicators to monitor key edu-

cation information, including the quality of teaching and learning, the risk of low achievement, the progress of educational institutions, etc

- Increased knowledge and skills of several key stakeholders in data analysis and use, including of parents and learners themselves.
- Addressing issues of data management and use, including matters of privacy, ethics and risks mitigation. (European Agency, 2022)

The CROSP self-review tool (European Agency, 2022) was developed by the project with the aim to improve the development of inclusive education systems. It builds upon the strengths and weaknesses of the support that specialist provision provides to mainstream schools for implementing inclusive education for all learners. The tool is for policy-makers at national/regional/local level, as well as decision-makers and professionals at school level. It aims to enable them to reflect and develop a continuum of support for inclusive education by:

- supporting them to map where they are in their journeys towards changing the role of specialist provision, through in-depth self-reflective questions;
- identifying next steps for changing the role of specialist provision;
- encouraging quality development of the changing role of specialist provision to support inclusive education.

The current framework of the tool comprises:

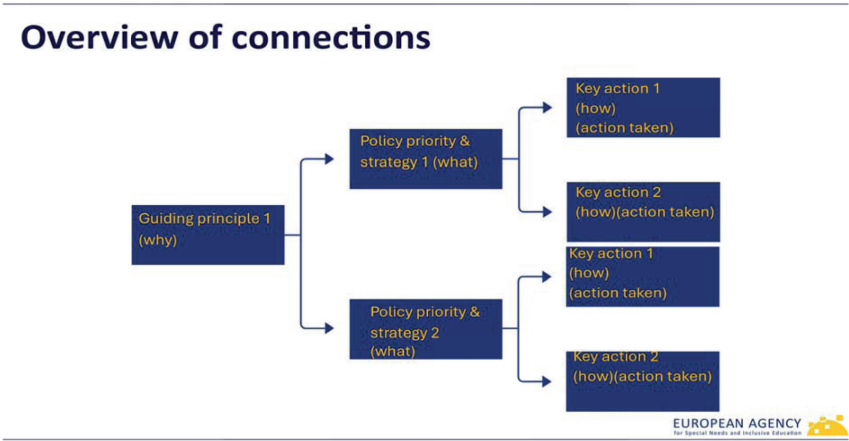
- 6 guiding principles, as the main dimensions highlighted by countries
- 17 policy priorities and strategies, as best practices in relation to the guiding principles they refer to
- 53 key actions, as examples of effective implementation of the policies and strategies they are linked with

Guiding principles are overarching principles underpinning the implementation of policies and strategies and stakeholders' ability to implement inclusive education on a daily basis. Six guiding principles were identified:

- Developing a shared commitment to inclusive education
- Promoting knowledge transfer through co-operation & networking
- Providing continuous learning on inclusion
- Supporting inclusive school leadership & management
- Encouraging stakeholders’ active involvement
- Promoting on-going monitoring & assessment

Policy priorities and strategies: Each guiding principle is connected to policy priorities and strategies identified as best practices by countries during the workshops as well as in provided written documents.

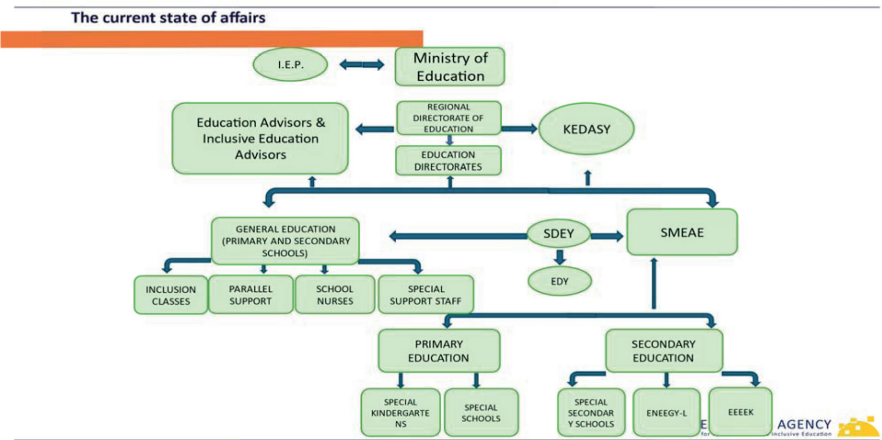
Key actions: Each policy priority and strategy is broken down into key actions, as examples of effective implementation of the policies and strategies they are linked with: What should be done? How should it be done? How should effectiveness be checked?



(CROSP, 2022)

The tool comprises a set of questions for a multi-disciplinary team to answer. It should involve policy-makers and/or other professionals from mainstream and specialist provision. It can be used to support discussion at national level on the changing role of specialist provision to support inclusive education, as well as for local analysis of the system’s ‘functioning’.

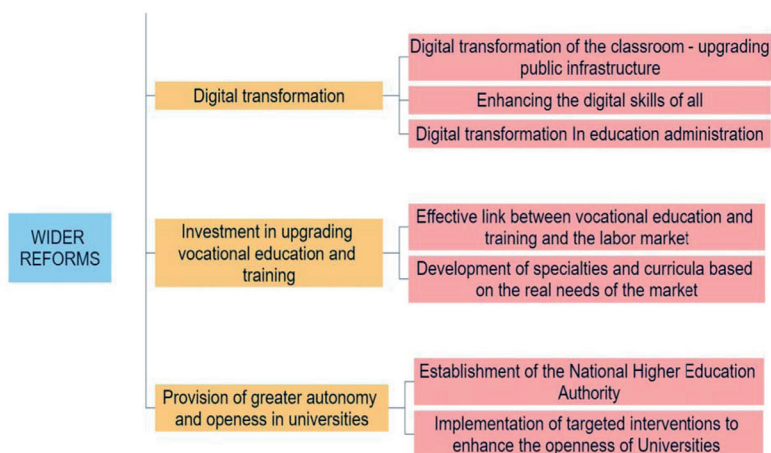
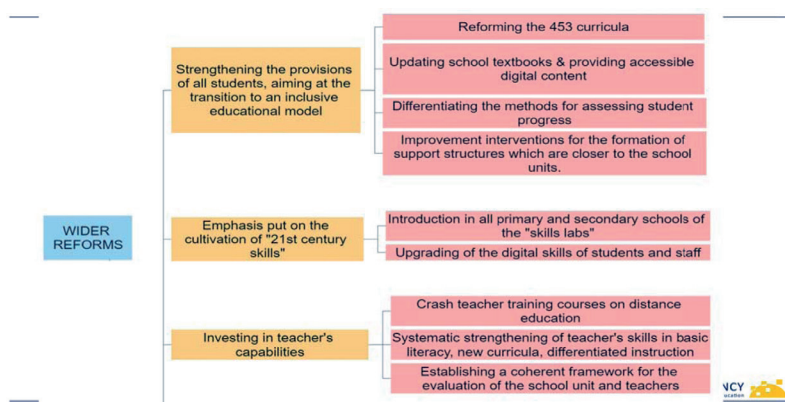
Inclusive education policy and practice in Greece



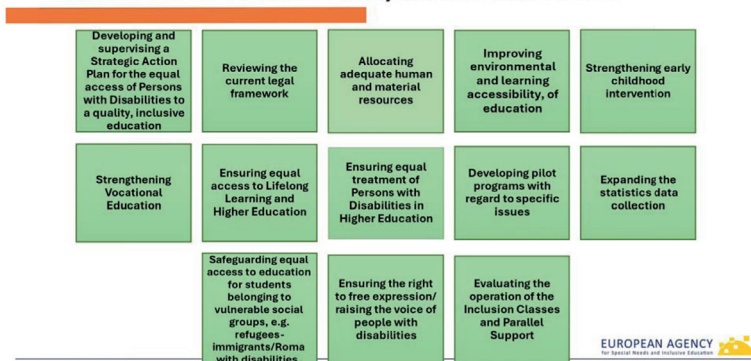
(Ministry of Education, Religious Affairs and Sports, 2020)

In recent decades, there has been a clear political commitment for the promotion of inclusive education, as defined by UNESCO, that is “a process that addresses and responds to the diverse of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, reducing and eliminating exclusion within and from education”.

An inclusive educational reform became a priority and has been initiated by the Ministry of Education including all educational sectors and levels.



Action Plan on Inclusion: 13 key areas of intervention



(Ministry of Education, Religious Affairs and Sports, 2020)

Promoting Inclusive Education Phase 2 project

The *‘Implementation of the European Child Guarantee – Promoting Inclusive Education in Greece Phase 2’* project aims to improve inclusive education in Greece by supporting the Greek authorities in piloting the main findings of the first phase of the project, before its national roll-out. The project duration is two years (2022-2024).

The project is funded by the European Union via the Technical Support Instrument (TSI) and is implemented by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (the Agency) in co-operation with the Greek Ministry of Education and Religious Affairs (MERA).

The project activities focus on three national priority areas: inclusive transition, inclusive assessment and inclusive school guidelines.

Inclusive transitions

Transitions are critical times throughout the schooling of all learners, especially for those facing particular challenges. Effective inclusive transitions influence positive outcomes for schools and for learners. The period of transition is the time taken to prepare for change, to undergo that change, and to become accustomed to new ways of being and doing, and to develop a sense of belonging to the new class, community of peers, and to the school.

Transitions do not only refer to changes between educational levels, but also to those which occur within schools every day, such as between classes. Inclusive approaches ensure that all learners are included in careful planning around transitions, so that all learners can benefit from best practice.

The main changes related to inclusive transitions that have taken place at regional/local level since the beginning of the project include:

- introduction of transition programmes for learners when transferring to other schools, grades and levels, including ‘small’ transitions between classes and from school to home;

- awareness raising about educational opportunities for learners and their potential professional / career choices;
- organising open school day for other schools involving learners acting as guides;
- organising visits and presentations of representatives from other schools;
- conducting interviews at the beginning of the school year with every learner;
- sharing information about the work in the inclusive classroom;
- delegating responsibilities to groups of learners from diverse backgrounds;
- training of learners to act as intermediaries to prevent bullying;
- organising joint activities between groups of learners from different schools;
- development of a school transition guide.

Inclusive assessment

Assessment is widely recognized as a key aspect of inclusive education systems. Inclusive assessment is assessment that is focussed on enabling all learners to learn as effectively as possible, using all the resources that can be made available in the school and classroom.

Teachers need to know how *all* of their students can be enabled to learn effectively, so experts and specialists will work with policy-makers and teachers, providing advice and expertise to enable teachers to support all learners.

Inclusive assessment is not a new or different set of techniques, but a different way of using assessment to support teaching and learning for all learners. Existing methods of assessment can be used, but they should be focused on promoting learning in the most inclusive environment.

The main changes related to inclusive assessment that have taken place at regional/local level since the beginning of the project include:

- applying a more holistic approach to assessments, strengthening focus on social and behavioural aspects and skills development besides academic performance;
- applying integrated assessments by involving all stakeholders and considering various environments of learners;
- explaining and interpreting findings from assessments to teachers in more detail, including practical recommendations for teaching practice and changes in the classroom;
- updating teaching practices and changing routines;
- monitoring progress of learners to reach individualised targets.

Inclusive school guidelines

Under Inclusive Education in Practice, the school team's mandate is to create, promote, and maintain robust inclusive environments that respect diversity, support a sense of belonging, and ensure that every learner receives a high-quality education.

A commitment to identifying, reducing, and removing barriers to learner learning and success is at the heart of this process. Inclusive schools help build an inclusive society and meeting the needs of all learners in our schools is a critical part of this process.

The main changes related to inclusive school guidelines that have taken place at regional/local level since the beginning of the project include:

- development of guidelines for inclusive education, specifically to overcome the identified weaknesses of schools;
- identifying quick fixes which can be applied directly by teachers;
- promoting cooperation between general educators and support teachers for all learners;
- creating small groups of learners for different projects, mixing learners with varied level of performance and diverse needs, supporting self-reflection of learners;
- implementing projects on accepting diversity, strengthening the sense of belonging within the school community.

Regarding main lessons learnt:

- When applying guidelines and implementing changes teachers are confronted with their own stereotypes and routines.
- Inclusive assessment is an integral part of the teaching process which focuses on continuous improvement and development of learners.
- Provision of meaningful educational support focuses on abilities of learners instead of deficiencies and leads to setting realistic and achievable goals.
- Active involvement of teachers and specialists fosters dialogue, cooperation and reflection of existing practices from new angles and different points of view.
- Even short engagement and small changes can produce positive results.
- Professional development programmes need to include all stakeholders.
- Implementation of changes requires changes of the school culture, including attitudinal change.
- Supporting professionals / specialists should have stable positions to ensure continuity of their work.
- New practices need to become a rule and should be integrated into the existing procedures and protocols.

References

Council of the European Union. (2017). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High-Quality Education for All*. 2017/C, 62/02.

https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2017.062.01.0003.01.ENG.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015. Agency Position on Inclusive Education Systems. Odense, Denmark

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017. Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Final Summary Report. (M.

- Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné and F. Bellour, eds.). Odense, Denmark
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. Changing the Role of Specialist Provision: Final Summary Report. (M. Kyriazopoulou and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark
- Ministry of Education, Religious Affairs and Sports. Department of Special Needs. Unit for the Protection of the Rights of Persons with Disabilities and Special Needs, 2020
- Soriano, V., Watkins, A. and Ebersold, S., (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. PE 596.807. Brussels: European Parliament.
[https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2017\)%2056807](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2017)%2056807)
- United Nations, 1989. Convention on the Rights of the Child. 20 November 1989.
- United Nations, 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 13 December 2006.
- UNESCO, (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444
- Unicef (2017). INCLUSIVE EDUCATION, Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done? September 2017

Il profilo del docente inclusivo

Rosaria Maria Petrella⁷⁴

SOMMARIO

Se si considerano le evidenze scientifiche e le politiche ormai univocamente adottate in ambito internazionale, risulta ormai chiaro quanto sia importante il ruolo svolto dagli insegnanti nello sviluppo di sistemi educativi di qualità. A distanza di tredici anni dalla pubblicazione del «Profilo del docente inclusivo» da parte della European Agency for Special Needs and Inclusive Education, recentemente aggiornato nel 2022, le riflessioni proposte in questo contributo cercano di individuare gli elementi che concorrono alla definizione del «docente inclusivo» in Italia. Come per il *Profilo* del 2012, il *Profilo* del 2022 individua *quattro valori chiave*, declinati in competenze, ognuna delle quali è articolata in atteggiamenti e convinzioni personali, conoscenze, abilità specifiche. Il concetto di base è la collaborazione nelle prassi inclusive, nell'ambito di un sistema valoriale per una comunità professionale in evoluzione. A tal punto si rivela necessario che tutti i docenti coinvolti in percorsi educativi inclusivi diano un nuovo senso al proprio agire didattico, così come emerge l'esigenza di una riconfigurazione dei percorsi formativi concepiti come momenti di ricerca, di azione e di sperimentazione. Riteniamo che non si possa più distinguere fra docente e docente inclusivo, dal momento che ormai l'inclusività è considerata qualità fondante della professione e non più esclusivamente dell'insegnante per il sostegno. Per questo diviene necessario sostenere la professionalità docente nella sua dimensione collaborativa.

Parole chiave: professionalità docente, Teachers' agency, profilo del docente inclusivo, educazione inclusiva

⁷⁴ National Coordinator per l'Italia, dal 2014 al 2022, della European Agency for Special Needs and Inclusive Education

ABSTRACT

Considering the scientific evidence and policies now unequivocally adopted in the international arena, it is now clear how important a role teachers play in the development of quality education systems. Thirteen years after the publication of the 'Profile of the Inclusive Teacher' by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, recently updated in 2022, the reflections proposed in this contribution attempt to identify the elements that contribute to the definition of the 'inclusive teacher' in Italy. As with the 2012 *Profile*, the 2022 *Profile* identifies *four key values*, declined in competences, each of which is articulated in personal attitudes and beliefs, knowledge, specific skills. The basic concept is collaboration in inclusive practices, as part of a value system for an evolving professional community. At this point, it becomes necessary for all teachers involved in inclusive educational pathways to give new meaning to their teaching actions, just as the need emerges for a reconfiguration of training pathways conceived as moments of research, action and experimentation. We believe that it is no longer possible to distinguish between a teacher and an inclusive teacher, since inclusiveness is now considered a founding quality of the profession and no longer exclusively of the support teacher. This is why it becomes necessary to support teacher professionalism in its collaborative dimension.

Key words: Teachers' agency, profile of the inclusive teacher, inclusive education.

Introduzione

Nel 2019 sono stati celebrati i venticinque anni dalla *Dichiarazione di Salamanca* (UNESCO, 1994), i cui principi hanno gettato le basi per una comprensione generale dell'importanza dell'inclusione nei sistemi scolastici (UNESCO, 2020). Nel frattempo, si è ormai sedimentata l'evidenza scientifica che mostra come gli insegnanti giochino un ruolo importante nello sviluppo di sistemi educativi di qualità (OECD, 2011). I documenti di policy internazionali e nazionali si concentrano inoltre sul carattere inclusivo della professione

docente e sulla necessità di incentivare la relativa *vocazione* con interventi formativi appropriati.

Presi a campione, i più recenti documenti internazionali concordano nel sollecitare i governi ad adottare politiche scolastiche inclusive. In questo ambito, l'UNESCO indica nelle pari opportunità dei bambini e dei ragazzi a scuola — a prescindere dalle differenze economiche e sociali, linguistiche e culturali o di abilità — la via maestra per realizzare l'inclusione scolastica.

L'inclusione va costruita attraverso la creazione di ambienti inclusivi che rispettino, comprendano e tutelino le diversità culturali, sociali e individuali, che offrano parità di accesso all'educazione di qualità, e che prevedano una stretta interazione con le altre politiche sociali (UNESCO, 2017; si vedano anche UNESCO, 2009; 2012; 2019; UNICEF e UNESCO, 2007). Anche l'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2011, p. 15), nel suo (all'epoca pionieristico) *Rapporto mondiale sulla disabilità*, dedica all'inclusione scolastica un capitolo, nel quale si ribadisce che creare un ambiente educativo inclusivo aiuta tutti i bambini nell'apprendimento e nello sviluppo delle loro potenzialità. Da qui è nata la richiesta ai sistemi educativi di adottare approcci *learner-centred*, prestando particolare attenzione alle politiche di formazione degli insegnanti curricolari, che devono essere mirate ad acquisire non soltanto approcci e metodologie inclusive ma anche i principi stessi dell'inclusione, prevedendo inoltre occasioni di scambio tra pari, utili per accrescere sicurezza e abilità.

Il contesto europeo

La lotta alle disuguaglianze e alle discriminazioni è sancita nelle norme europee, in particolare negli articoli 8 e 10 del Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea.

Coerentemente, i documenti strategici dell'Unione riconoscono l'importanza di valorizzare le diversità e l'inclusione in ogni ambito della vita sociale (vd. ad es. la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea).

L'educazione inclusiva è una dimensione prioritaria nei documenti strategici dell'Unione. I concetti cardine della visione europea

sono quelli di equità ed inclusione. In senso giuridico, equità attiene alla parità di trattamento, sulla base delle pari opportunità; dunque, nell'istruzione, per equità si intende la misura in cui gli studenti possono godere pienamente del diritto all'istruzione e alla formazione, in termini di opportunità, accesso, trattamento e risultati scolastici.

L'inclusione è un approccio che valorizza la diversità e mira a garantire pari diritti e opportunità; dunque, nell'istruzione, le politiche inclusive mirano a consentire a tutti gli studenti di realizzare il loro pieno potenziale nella *mainstream education* (nelle classi comuni), prestando particolare attenzione e sostegno agli studenti a rischio di esclusione e di scarso rendimento, anche attraverso approcci individualizzati e cooperazione con le famiglie e le comunità locali.

Sono passati otto anni dalla proclamazione del Pilastro europeo dei diritti sociali (Vertice di Göteborg, novembre 2017). L'equità nell'istruzione è un elemento chiave del Pilastro: infatti il primo principio afferma che «Tutti hanno diritto a una istruzione di qualità e inclusiva», mentre il terzo principio sottolinea che «tutti hanno diritto alla parità di trattamento e di opportunità nell'istruzione» (nel lavoro e nella protezione sociale).

A livello europeo sia la Commissione, sia il Consiglio dei ministri europei, hanno condiviso la necessità di supportare gli insegnanti affinché possano essere proattivi contro ogni forma di discriminazione e rispondere ai bisogni dei bambini e dei ragazzi indipendentemente dal loro background (European Commission, 2015a; 2015b; Council Conclusions 2017a; 2017b; Council recommendation 2018; Council Resolution 2020; Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027). Infine, lo Spazio Europeo dell'Istruzione (EEA), con orizzonte al 2025 e oltre, rappresenta l'impegno dell'Unione Europea per creare un sistema educativo integrato, inclusivo e di alta qualità tra gli Stati membri, basato su una visione che promuove equità, accesso universale, riduzione delle disuguaglianze e valorizzazione della diversità. Ciò, attraverso quattro cardini: accesso e partecipazione (riduzione dell'abbandono scolastico sotto il 9% entro il 2030), adattamenti e personalizzazione (attraverso percorsi personalizzati, supporti specifici e curricoli flessibili), formazione degli insegnanti e accessibilità fisica e digitale (Council Resolution, 2023).

Gli insegnanti italiani hanno una *vocazione* e un sistema valoriale orientato verso l'educazione inclusiva?

Circa il 90% degli insegnanti in area OCSE (OECD, 2019 e 2020) dichiarano, quale molla di accesso alla professione, il desiderio di contribuire allo sviluppo delle giovani generazioni, di offrire un contributo alla società e di aiutare coloro che sono in condizione di svantaggio. In Italia sono il 96,2%, dato non stupefacente se si tiene conto del sistema valoriale nel quale operano, a partire dalla Costituzione, dalla normativa di settore e dal Contratto collettivo nazionale, come si vedrà in seguito.

Elementi che concorrono alla declinazione del docente inclusivo

La libertà di insegnamento è garantita dalla Costituzione (art. 34) ed intesa come autonomia didattica (art. 117 Cost. e DPR 275/1999) e come libera espressione culturale diretta a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni.

La funzione docente si configura in quanto preposta a concretizzare il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni e si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti. Tutto ciò, nell'ambito dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, pensata come centrale nella società e nella politica (Pajno, Chiosso e Bertagna, 1997, p. 6).

La cornice: l'autonomia delle istituzioni scolastiche

L'autonomia delle Istituzioni scolastiche è frutto di un percorso che, partendo nell'ultimo quinquennio degli anni '90 dalla sussidiarietà verticale delle c.d. norme Bassanini, approda a rango costituzionale, con la revisione del titolo V operata nel 2001. L'autonomia delle Istituzioni scolastiche, così come declinata dal DPR 275/1999, è:

- *progettuale*: la predisposizione del Piano dell’Offerta Formativa rappresenta l’identità culturale e progettuale di ogni scuola e prevede la partecipazione di tutte le componenti. Essa *comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità* (art. 3);
- *didattica*: le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo (art. 4);
- *organizzativa*: le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l’impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell’offerta formativa [...]. In ciascuna istituzione scolastica le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel piano dell’offerta formativa (art. 5);
- *di ricerca, sperimentazione e sviluppo*: l’art. 6 costituisce forse l’aspetto più innovativo, propedeutico alla definizione di un profilo di docente-ricercatore. La sperimentazione si configura come ricerca-azione.

Nell’ambito di questa cornice, si delinea la figura del docente, la sua funzione e la sua professionalità.

La funzione e il profilo professionale del docente

La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione della stessa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità. Fanno parte della funzione docente non solo l'insegnamento, ma anche la cura del proprio aggiornamento culturale e professionale, la partecipazione al governo della comunità scolastica e la cura dei rapporti con i genitori (DLgs 16 aprile 1994, n. 297, art. 395). Essa realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni. Inoltre, si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti e si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio (CCNL 2006-2009, art. 26). In attuazione dell'autonomia scolastica i docenti, nelle attività collegiali, attraverso processi di confronto ritenuti più utili e idonei, elaborano, attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico-didattici, il piano dell'offerta formativa, adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio-economico di riferimento, anche al fine del raggiungimento di condivisi obiettivi qualitativi di apprendimento in ciascuna classe e nelle diverse discipline [...]. Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica [...] (CCNL 2006-2009, art. 27 e CCNL Istruzione e Ricerca 2016-18, art. 27).

A questo punto della nostra riflessione, ci sembra lecito affermare che il docente italiano si può rispecchiare — non solo giuridicamente ma anche intenzionalmente — negli assunti di base del *Profilo del docente inclusivo*.

Il Profilo del docente inclusivo

Sono passati tredici anni da quando, nel 2012, la European Agency for Development in Special Needs Education (ora European Agency for Special Needs and Inclusive Education) pubblicò il *Profilo del docente inclusivo*, output di un più ampio progetto che aveva coinvolto *policy makers*, professionisti, studenti, alunni e genitori. Il Profilo è stato recentemente aggiornato nel corso del progetto *Teacher Professional Learning for Inclusion*. Nell'ambito del *Profilo*, i termini “docenti” e “professionisti della scuola” si riferiscono a docenti curricolari, docenti di sostegno, dirigenti scolastici, insegnanti-educatori, assistenti e specialisti, quali membri di una comunità di apprendimento professionale inclusiva.

Come per il *Profilo* del 2012, il *Profilo* del 2022 individua *quattro valori chiave*, declinati in competenze, ognuna delle quali è articolata in atteggiamenti e convinzioni personali, conoscenze, abilità specifiche (che, per facilità di lettura, sono state riportate in nota). Infatti, un determinato comportamento o convinzione personale richiede una specifica conoscenza o capacità di comprensione e quindi abilità di tradurre in pratica quella conoscenza. Il concetto di base è la collaborazione nelle prassi inclusive, nell'ambito di un sistema valoriale per una comunità professionale in evoluzione.

- *Valorizzare le diversità degli alunni/studenti* (le diversità come risorsa ricchezza). Le aree di competenza sono: una concezione personale sull'inclusione, sull'equità e su cosa sia un'educazione di qualità⁷⁵; una concezione professionale sul-

⁷⁵ Le attitudini e le convinzioni personali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: l'istruzione si basa sull'adesione al principio di uguaglianza, sull'impegno per i diritti umani e sulla promozione dei valori democratici nelle comunità scolastiche; l'educazione inclusiva riguarda, più in generale, la giustizia sociale nell'istruzione e la riforma della società, e non è negoziabile; l'educazione inclusiva e la qualità dell'istruzione non possono essere considerate separatamente; l'accesso all'istruzione comune non basta: partecipazione significa che tutti gli studenti devono essere impegnati in attività di apprendimento utili e importanti per loro; l'educazione inclusiva si basa su un impegno volto a favorire il senso di appartenenza, il successo, il benessere e la salute mentale di ogni singolo studente.

La conoscenza e la comprensione essenziali alla base di quest'area di competenza includono: concetti e principi teorici e pratici, nonché convenzioni internazionali a favore dell'educazione inclusiva in contesti globali e locali; il sistema più ampio delle culture e politiche delle istituzioni educative che influenza l'educazione inclusiva, nonché i possibili punti di

le diversità e sui diversi stili di apprendimento⁷⁶.

forza e di debolezza del sistema educativo locale in materia di equità; l'educazione inclusiva come approccio per rendere le scuole ambienti accoglienti, che sostengono e stimolano tutti gli studenti, non solo coloro che sembrano avere bisogni differenti e che potrebbero essere a rischio di esclusione dalle opportunità educative; il linguaggio dell'inclusione e della diversità e le implicazioni legate all'utilizzo di una terminologia diversa per descrivere, classificare e categorizzare gli studenti; l'educazione inclusiva intesa come la presenza (accesso all'istruzione), la partecipazione (qualità dell'esperienza di apprendimento) e il successo (processi e risultati dell'apprendimento) di tutti gli studenti; l'educazione inclusiva come approccio per garantire la rappresentazione delle esperienze di tutti gli studenti, il riconoscimento dei risultati di tutti gli studenti e la distribuzione efficace delle risorse.

Le abilità e le capacità fondamentali da sviluppare in quest'area di competenza includono: l'esame critico delle proprie convinzioni personali e attitudini e dell'impatto che queste hanno sulle azioni; l'impegno costante in una prassi etica e il rispetto della riservatezza; la capacità di decostruire la storia dell'istruzione per comprendere le situazioni e i contesti attuali; strategie di risposta che permettono ai docenti di sfidare le attitudini non inclusive e le situazioni differenziate; l'empatia nei confronti dei diversi punti di forza e bisogni degli studenti; essere un esempio di rispetto nelle relazioni sociali e utilizzare un linguaggio appropriato con tutti gli studenti e gli stakeholder del settore dell'istruzione; in qualità di leader inclusivi, stabilire la direzione per promuovere e sostenere una cultura della scuola inclusiva caratterizzata dalla generosità e dalla reale appartenenza di tutti.

⁷⁶ Le attitudini e le convinzioni personali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: la variabilità nello sviluppo umano è naturale e dovrebbe essere considerata la norma; la diversità dell'alunno va rispettata, valorizzata e compresa in quanto è una risorsa che migliora le opportunità di apprendimento per tutti e aggiunge valore alle scuole, alle comunità locali e alla società; il docente può influenzare notevolmente l'autostima dello studente e, di conseguenza, il suo potenziale di apprendimento; la categorizzazione e la classificazione degli studenti può influire negativamente sulle opportunità di apprendimento; ogni figura professionale nel settore dell'istruzione ha la responsabilità di contribuire a una cultura della scuola che accolga la diversità.

La conoscenza e la comprensione essenziali alla base di quest'area di competenza includono: il concetto che è "normale essere diversi"; le informazioni essenziali sulla diversità dell'alunno in base alle necessità di sostegno, alla cultura, alla lingua, al contesto socio-economico e così via, nonché le interazioni tra gli elementi che caratterizzano la diversità e tra essi e il contesto scolastico; i concetti alla base dei diversi aspetti dell'identità degli studenti (disabilità, genere, multilinguismo, ecc.) e l'impatto delle pratiche discriminatorie (basate su razzismo, abilismo, ecc.); il fatto che gli studenti apprendono in modalità diverse e che tali modalità possono essere utilizzate per sostenere il loro apprendimento e quello dei loro compagni; la concezione della scuola come comunità e ambiente sociale che condiziona l'autostima e il potenziale di apprendimento degli studenti; la visione che la popolazione scolastica e le classi sono in continua evoluzione; la diversità non può essere considerata un concetto statico.

Le abilità e le capacità fondamentali da sviluppare in quest'area di competenza includono: imparare ad apprendere dalla diversità dell'alunno; individuare le modalità più adeguate per rispondere alla diversità in tutte le situazioni, incluso gestire gli episodi di razzismo ed evitare approcci al comportamento degli studenti orientati alle carenze; affrontare la diversità nell'attuazione del curriculum; utilizzare la diversità degli approcci di apprendimento come risorsa per l'insegnamento; il dialogo interculturale, la mediazione e l'educazione alla pace per creare comunità scolastiche coese; contribuire a costruire scuole che siano comunità di apprendimento in grado di rispettare, incoraggiare e celebrare il successo di tutti gli studenti; offrire una guida ai colleghi, ai docenti in pre-ruolo e a quelli che hanno recentemente ottenuto la qualifica, per rispondere alla diversità.

- *Sostenere tutti gli alunni/studenti* (impegnarsi per il successo, il benessere e il senso di appartenenza di tutti gli alunni). Le aree di competenza sono: promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo⁷⁷; promuovere il benessere di tutti gli alunni/studenti⁷⁸; adottare approcci didattici efficaci e l'organizzazione flessibile dei "sostegni"⁷⁹.

⁷⁷ Le attitudini e le convinzioni personali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: l'apprendimento è principalmente un'attività sociale; secondo una visione olistica, l'apprendimento scolastico, pratico, sociale ed emotivo sono ugualmente importanti per tutti gli studenti; le aspettative dei docenti sono un fattore determinante per il successo degli studenti, pertanto è fondamentale avere aspettative elevate per tutti gli studenti; i genitori e le famiglie sono una risorsa essenziale per l'apprendimento degli studenti; il potenziale di apprendimento di ciascuno studente deve essere scoperto, stimolato e valorizzato.

La conoscenza e la comprensione essenziali alla base di quest'area di competenza includono: il fatto che lo sviluppo delle intelligenze e delle capacità è malleabile; il valore della prevenzione e degli interventi precoci; i modelli e i percorsi tipici dello sviluppo infantile, in particolare in relazione alle abilità sociali e comunicative; i diversi modelli di apprendimento e gli approcci all'apprendimento che gli studenti possono adottare; le esigenze individuali degli studenti, la progettazione del sostegno e il monitoraggio dei risultati degli studenti; la necessità di accomodamenti ragionevoli e di modalità di sostegno (fisico, sociale, emotivo e/o scolastico) per affrontare le circostanze individuali che richiedono attenzione in un determinato momento.

Le abilità e le capacità fondamentali da sviluppare in quest'area di competenza includono: una comunicazione efficace, verbale e non verbale, per rispondere alle diverse modalità di comunicazione di studenti, genitori e altri professionisti; il sostegno allo sviluppo delle abilità e delle possibilità comunicative degli studenti; la valutazione e lo sviluppo di abilità e strategie efficaci per l'apprendimento degli studenti; facilitare l'apprendimento tra pari e altri approcci di apprendimento cooperativo; facilitare ambienti di apprendimento sicuri in cui gli studenti possano correre dei rischi ed eventualmente fallire; approcci alla valutazione per l'apprendimento che tengano conto dell'apprendimento sociale, emotivo e scolastico.

⁷⁸ Le attitudini e le convinzioni personali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: l'importanza di costruire relazioni docente-studente positive con tutti gli studenti; l'importanza di essere sensibili ai bisogni emotivi degli studenti; l'importanza di prendersi cura del proprio benessere come professionista.

La conoscenza e la comprensione essenziali alla base di quest'area di competenza includono: approcci alla gestione positiva del comportamento e della classe; il modo in cui la salute mentale influisce sul benessere generale e sull'apprendimento; la comprensione che le emozioni e i contesti sociali possono innescare o bloccare l'apprendimento.

Le abilità e le capacità fondamentali da sviluppare in quest'area di competenza includono: l'utilizzo in classe di abilità di leadership che prevedono approcci sistematici alla gestione positiva della classe; l'eliminazione delle barriere sociali nelle modalità di gruppo; l'attuazione di approcci alla gestione positiva del comportamento che sostengano lo sviluppo sociale e le interazioni degli studenti; lo sviluppo della resilienza e di strategie di risposta per affrontare i comportamenti difficili.

⁷⁹ Le attitudini e le convinzioni personali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: un insegnamento efficace intende rappresentare tutti gli studenti; i docenti si assumono la responsabilità di facilitare l'apprendimento di tutti gli studenti della

- *Lavoro di squadra* (promozione, supporto attivo e collaborazione sono essenziali per tutti i professionisti della scuola). Le aree di competenza sono: saper dare voce agli alunni/studenti⁸⁰;

classe; le capacità degli studenti non sono immutabili; tutti gli studenti sono in grado di imparare ed evolvere; le classi eterogenee hanno il potenziale per sostenere l'apprendimento di tutti; l'apprendimento è un processo, e l'obiettivo per tutti gli studenti è sviluppare abilità e strategie di apprendimento efficaci e non soltanto la conoscenza dei contenuti o delle materie; il processo di apprendimento è essenzialmente lo stesso per tutti gli studenti, la quantità di "tecniche speciali" necessarie è molto ridotta; in alcuni casi, determinate difficoltà di apprendimento possono richiedere risposte che implicano adattamenti del curriculum e degli approcci didattici; gli adattamenti adottati per alcuni studenti non vanno a scapito di altri studenti, ma contribuiscono a creare approcci didattici universali.

La conoscenza e la comprensione essenziali alla base di quest'area di competenza includono: le modalità di apprendimento degli studenti e le pedagogie che sostengono il processo di apprendimento; la gestione del contesto fisico e sociale della classe per favorire l'apprendimento; le modalità per individuare e affrontare le varie barriere all'apprendimento, nonché le loro implicazioni per l'insegnamento; lo sviluppo delle abilità di base, in particolare delle competenze chiave, assieme ai relativi approcci didattici e di valutazione; la valutazione sommativa incentrata sull'individuazione dei punti di forza di ciascuno studente; pedagogie culturalmente sensibili e la differenziazione dei contenuti del curriculum, dei processi di apprendimento e dei materiali didattici per includere tutti gli studenti e soddisfare le diverse esigenze; i principi e le linee guida del design universale, della differenziazione e di altri quadri per sviluppare ambienti educativi inclusivi e garantire esperienze di apprendimento significative per tutti; approcci di apprendimento personalizzati che sostengano tutti gli studenti mentre sviluppano l'autonomia nel loro processo di apprendimento; lo sviluppo, l'attuazione e la revisione efficace dei piani educativi individuali o di programmi di apprendimento individualizzati analoghi per alcuni studenti, quando opportuno.

Le abilità e le capacità fondamentali da sviluppare in quest'area di competenza includono: l'utilizzo in classe di abilità di leadership che prevedono approcci sistematici alla gestione positiva della classe; lavorare con singoli studenti e gruppi eterogenei; l'utilizzo del curriculum come strumento per l'inclusione che sostiene l'accesso all'apprendimento; affrontare le questioni legate alla diversità nei processi di sviluppo del curriculum; la differenziazione dei metodi, dei contenuti e dei risultati dell'apprendimento; l'utilizzo di approcci didattici basati su prove per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, come istruzione flessibile, percorsi di apprendimento alternativi, risoluzione collaborativa dei problemi e feedback chiaro per gli studenti; la promozione dell'apprendimento cooperativo in cui gli studenti si aiutano a vicenda in modi diversi, compreso il tutoraggio tra pari, in gruppi flessibili di studenti; l'utilizzo delle TIC e della tecnologia assistiva per sostenere approcci flessibili all'apprendimento; l'utilizzo di valutazioni formative e sommative che sostengano l'apprendimento e non comportino alcuna etichetta o conseguenza negativa per gli studenti; l'utilizzo di una serie di abilità comunicative verbali e non verbali per facilitare l'apprendimento.

⁸⁰ Le attitudini e le convinzioni personali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: gli studenti sono una risorsa per un'istruzione di qualità; si devono ascoltare le opinioni degli studenti su questioni che riguardano le loro esperienze scolastiche, il sostegno all'apprendimento e la pianificazione del loro futuro; i sogni, gli obiettivi e le paure personali degli studenti sono importanti e devono essere ascoltati, in particolare quelli degli studenti con esigenze complesse o che appartengono a gruppi vulnerabili e difficili da raggiungere, e quelli degli studenti che si trovano al di fuori dell'istruzione formale o che frequentano l'istruzione prescolastica o post-scolastica.

saper lavorare con i genitori e le famiglie⁸¹; saper lavorare con i diversi professionisti della scuola⁸².

La conoscenza e la comprensione essenziali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: la voce degli studenti racchiude i valori, le opinioni, le convinzioni, i punti di vista e le prospettive degli studenti stessi e delle loro famiglie, nonché la misura in cui questi elementi sono tenuti in considerazione e influiscono nelle decisioni importanti della loro vita; il rischio di marginalizzazione di determinati gruppi di studenti e famiglie; lo sviluppo dell'autonomia e dell'autodeterminazione negli studenti, che presuppone una relazione/connessione e la convinzione che tutti siano in grado di apprendere; le diverse modalità per incoraggiare gli studenti a esprimere le loro opinioni; l'importanza dell'auto-promozione, dell'espressione di sé e del ruolo dei gruppi di sostegno che rappresentano gli studenti più vulnerabili.

Le abilità e le capacità fondamentali da sviluppare in quest'area di competenza includono: ascoltare in modo attento e rispettoso le opinioni degli studenti; considerare le opinioni degli studenti, che sono riconosciuti come parte integrante e soggetto alla pari nelle discussioni; dare agli studenti l'opportunità di proporre idee o progetti da portare avanti per stimolare una discussione comune e che possano essere attuati e incorporati nelle decisioni politiche a livello locale, regionale e/o nazionale; favorire la crescita di studenti indipendenti e autonomi; garantire che tutti gli studenti possano essere decisori attivi nei processi di apprendimento e di valutazione in cui sono coinvolti; lavorare con gli studenti e le loro famiglie per personalizzare l'apprendimento e fissare gli obiettivi.

⁸¹ Le attitudini e le convinzioni personali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: i docenti e i team scolastici condividono la responsabilità di sviluppare le abilità di auto-promozione degli studenti;

dare voce ai genitori e alle famiglie è un valore aggiunto; lavorare in modo collaborativo con i genitori e le famiglie è un valore aggiunto; il rispetto dei contesti culturali e sociali e delle prospettive dei genitori e delle famiglie; i team scolastici sono responsabili della comunicazione e della collaborazione efficace con i genitori e le famiglie.

La conoscenza e la comprensione essenziali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: l'importanza delle questioni legate all'identità, alla rappresentazione e all'auto-promozione dei gruppi marginalizzati; l'impatto delle relazioni interpersonali sul conseguimento degli obiettivi di apprendimento; l'insegnamento inclusivo si basa su un approccio di lavoro collaborativo; l'importanza delle abilità interpersonali positive.

Le abilità e le capacità fondamentali da sviluppare in quest'area di competenza includono: sostenere l'auto-promozione degli studenti, dei genitori e delle famiglie; coinvolgere efficacemente i genitori e le famiglie nel sostegno all'apprendimento dei loro figli; comunicare efficacemente con genitori e familiari provenienti da diversi contesti culturali, etnici, linguistici e sociali; comprendere le realtà specifiche degli studenti e delle famiglie; facilitare i partenariati scuola-genitori e creare e sostenere opportunità di coinvolgimento dei genitori nello sviluppo della scuola.

⁸² Le attitudini e le convinzioni personali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: la consapevolezza che i docenti non lavorano in modo isolato; la consapevolezza dell'esperienza e delle prospettive professionali dei colleghi; l'educazione inclusiva richiede che tutti gli educatori lavorino in team, condividendo e riconoscendo una serie di esigenze, interessi e preoccupazioni differenti; nello sviluppo di un'azione di squadra, l'educazione inclusiva richiede flessibilità nell'assunzione dei ruoli da parte dei diversi professionisti, alla luce degli obiettivi comuni; la collaborazione, i partenariati e il lavoro di squadra sono approcci fondamentali per tutti i professionisti dell'istruzione e dovrebbero essere accolti con favore; il lavoro di squadra collaborativo sostiene l'aggiornamento professionale fornito da altri professionisti e seguito insieme a essi.

- *Sviluppo professionale personale e collaborativo* (insegnare e supportare gli alunni sono attività di apprendimento permanente, per le quali i docenti e gli altri professionisti della scuola si assumono una responsabilità personale e condivisa). Le aree di competenza sono: i docenti e gli altri professionisti della scuola si considerano parte di una comunità di apprendimento professionale inclusiva⁸³; l'aggiornamento pro-

La conoscenza e la comprensione essenziali alla base di quest'area di competenza includono: il valore e i benefici del lavoro collaborativo tra docenti e altri professionisti dell'istruzione; i sistemi e le strutture di supporto a disposizione per ricevere ulteriori aiuti, contributi e consigli; i modelli di lavoro multi-agenzia, in cui i docenti delle classi inclusive collaborano con altri esperti e personale di diverse discipline; l'insegnamento collaborativo, in cui i docenti adottano un approccio di squadra che coinvolge gli studenti stessi, i genitori, i compagni, altri docenti, il personale di sostegno e i membri di team multidisciplinari, a seconda dei casi; il linguaggio/la terminologia e i concetti e le prospettive di lavoro principali di tutti i professionisti coinvolti nell'istruzione; le relazioni di potere che esistono tra i vari stakeholder e che devono essere riconosciute e gestite in modo efficace.

Le abilità e le capacità fondamentali da sviluppare in quest'area di competenza includono: l'attuazione delle abilità di leadership e di gestione della classe che facilitino un efficace lavoro multi-agenzia; il co-insegnamento e il lavoro in team didattici flessibili; lavorare sentendosi parte di una comunità scolastica, avvalendosi del sostegno di risorse didattiche interne ed esterne; costruire una comunità di classe inserita all'interno di una comunità scolastica più ampia; contribuire ai processi di valutazione, revisione e sviluppo che riguardano l'intera scuola; risolvere i problemi in modo collaborativo tra tutti i professionisti dell'istruzione; contribuire a partenariati scolastici più ampi con altre scuole, organizzazioni comunitarie e altre organizzazioni educative; attingere a una serie di abilità comunicative verbali e non verbali per facilitare la collaborazione con altri professionisti; abilità di coaching nell'istruzione per gli adulti per sostenere e guidare tutti gli educatori nelle diverse fasi della loro carriera.

⁸³ Le attitudini e le convinzioni personali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: l'insegnamento è un'attività di risoluzione dei problemi che necessita in modo continuato e sistematico di una progettazione, una valutazione, una riflessione e quindi un'azione modificata; la pratica riflessiva aiuta gli educatori a lavorare efficacemente sia con i genitori, sia in team con altre persone che lavorano all'interno e all'esterno della scuola; la prassi basata su un approccio scientifico è importante per guidare il lavoro di un team scolastico; l'insegnamento e la pratica collaborativa nell'istruzione sono imprevedibili, multidimensionali e costantemente incompiuti; l'apprezzamento dell'importanza dello sviluppo di una pedagogia personale che guidi il lavoro di un educatore; l'apprezzamento dell'importanza del feedback tra pari nell'aggiornamento professionale.

La conoscenza e la comprensione essenziali alla base di quest'area di competenza includono: abilità personali, metacognitive e relative all'"imparare a imparare"; le caratteristiche di un professionista riflessivo e i modi per sviluppare la riflessione personale e tra pari in merito all'azione e nel corso di essa; metodi e strategie per valutare il proprio lavoro e le proprie prestazioni; l'importanza delle comunità di apprendimento professionale nello sviluppo di ambienti di apprendimento inclusivi; i metodi di ricerca-azione e la loro rilevanza per il lavoro degli educatori; i metodi di ricerca partecipativa e la loro rilevanza per l'educazione inclusiva; lo sviluppo di strategie personali e collaborative per la risoluzione dei problemi. Le abilità e le capacità fondamentali da sviluppare in quest'area di competenza includono:

fessionale per l'inclusione, fondato sulla formazione iniziale dei docenti e sulle competenze degli altri professionisti della scuola⁸⁴.

È sufficiente possedere un sistema valoriale orientato verso l'educazione inclusiva?

l'esame critico delle proprie convinzioni personali e delle proprie attitudini e dell'impatto che queste hanno sui membri del personale per quanto riguarda le relazioni, le convinzioni condivise, il repertorio e le azioni; valutare sistematicamente le proprie prestazioni nell'ambito di un'azione congiunta in quanto agenti di cambiamento per l'inclusione; la capacità di "disimparare" le prassi precedenti che si sono rivelate inefficaci o non in linea con i valori fondamentali dell'inclusione; razionalizzare le difficoltà e l'imprevedibilità dell'insegnamento e dell'apprendimento, riconoscendo e soppesando le diverse filosofie concorrenti ed evitando di assumere una posizione purista; coinvolgere efficacemente gli altri nella riflessione sull'insegnamento e sull'apprendimento; coinvolgere le famiglie nel processo di crescita professionale di un team; contribuire allo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento.

⁸⁴ Le attitudini e le convinzioni personali alla base di quest'area di competenza includono i concetti seguenti: i docenti e gli altri professionisti dell'istruzione sono responsabili del proprio aggiornamento professionale continuo; la formazione iniziale dei docenti è il primo passo del percorso di apprendimento professionale permanente dei docenti; le competenze didattiche sono un elemento essenziale dell'aggiornamento professionale di tutti i professionisti dell'istruzione coinvolti in comunità di apprendimento inclusive; l'insegnamento e il sostegno agli studenti sono attività di apprendimento; essere aperti all'idea di imparare nuove abilità ed essere proattivi nel chiedere informazioni e consigli è positivo, non è una debolezza; un educatore non può essere esperto in tutte le questioni relative all'educazione inclusiva; la conoscenza di base per chi inizia a occuparsi di educazione inclusiva è fondamentale, ma l'apprendimento continuo è essenziale; gli educatori devono possedere le abilità per gestire e affrontare le varie esigenze e richieste mutevoli nel corso della loro carriera. La conoscenza e la comprensione essenziali alla base di quest'area di competenza includono: la normativa in materia di istruzione e il contesto giuridico in cui operano i professionisti dell'istruzione, assieme alle loro responsabilità e ai rispettivi doveri nei confronti degli studenti, delle famiglie e dei colleghi; gli standard professionali dei docenti e/o di altri professionisti dell'istruzione; le possibilità, le opportunità e i percorsi di istruzione rivolti ai docenti in servizio o eventuali altri percorsi professionali disponibili nel corso del servizio per sviluppare conoscenza e abilità volte a migliorare la prassi inclusiva dei professionisti dell'istruzione; il valore aggiunto dello sviluppo delle competenze dei docenti per i professionisti che operano nel settore dell'educazione inclusiva, ma non insegnano e, allo stesso modo, il valore aggiunto dell'aggiornamento professionale specializzato per i docenti. Le abilità e le capacità fondamentali da sviluppare in quest'area di competenza includono: flessibilità nelle strategie di insegnamento che promuovono l'innovazione e l'apprendimento personale; l'utilizzo di strategie di gestione del tempo che consentano di perseguire le opportunità di sviluppo in servizio; essere aperti e proattivi nell'avvalersi di colleghi e altri professionisti per trarre insegnamenti e ispirazione; la condivisione delle informazioni con i colleghi nelle comunità di apprendimento professionale; contribuire ai processi di apprendimento e sviluppo dell'intera comunità scolastica; facilitare le opportunità di aggiornamento professionale e le attività di apprendimento tra pari per l'inclusione rivolte al personale scolastico.

È ormai assodato anche nella letteratura scientifica nazionale che la cultura dell'inclusione non è risolvibile nella sola acquisizione di competenze metodologico-didattiche specifiche e, dal momento che le credenze e i valori impliciti hanno una ricaduta più forte sull'agire didattico rispetto alle teorie esplicite (Perla, 2010), si rivela necessario che tutti i docenti coinvolti in percorsi educativi inclusivi diano un nuovo senso al proprio agire didattico (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013; de Anna, 2014; Mura, 2012 e 2014; Pavone, 2014; D'Alonzo, 2012; Ianes, e Cramerotti, 2013).

Alla luce di tali suggestioni emerge, dunque, l'esigenza di una riconfigurazione dei percorsi formativi concepiti come momenti di ricerca, di azione e di sperimentazione. TALIS 2018 mostra un allineamento con le evidenze della ricerca laddove il senso di autoefficacia dei docenti e il miglioramento delle pratiche di insegnamento sono legati alla partecipazione ad attività formative *che si basano su un approccio fra pari* e alla presenza di una cultura della collaborazione professionale in ambito scolastico: due elementi che concorrono alla crescita professionale dei docenti. Secondo l'OCSE, in alcuni Paesi "l'insegnamento e ancora competenza del singolo insegnante nel santuario della sua classe", come suggerisce il livello di autonomia degli stessi nelle proprie classi. Il rischio è che la professione finisca con il rifiutare prassi generalmente accettate, condivisione di responsabilità e l'istituzione di meccanismi regolatori fra pari.

La sfida è evolvere da un sistema in cui ciascun insegnante sceglie il proprio approccio all'insegnamento sulla base di convinzioni personali a uno in cui la scelta avvenga nell'ambito di pratiche condivise, la cui bontà si fondi su una comprensione profonda della prassi professionale. Si tratta, in sostanza, di fare dell'insegnamento non tanto un'arte (o, secondo una logica ancora in voga nel dibattito corrente, una "missione"), quanto piuttosto una scienza (OECD, 2016a).

La Comunità educante

Seguendo una linea ideale che, partendo dal Testo Unico si collega alla contrattazione nazionale, passando per il Regolamento

dell'Autonomia, il recente contratto collettivo inserisce un ulteriore articolo, e un vecchio/nuovo paradigma, quello relativo alla *Comunità educante*⁸⁵, già sedimentato nell'ambito del dibattito pedagogico, ma che forse – terminata la stagione che ebbe come esito i decreti delegati – viene oggi vissuto come un concetto metafisico, calato dall'empireo nell'ambito delle prassi e della vita scolastica.

La scuola è una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli⁸⁶, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, approvata dall'ONU il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano. La progettazione educativa e didattica, che è al centro dell'azione della comunità educante, è definita con il piano triennale dell'offerta formativa, elaborato dal Collegio dei docenti, nel rispetto della libertà di insegnamento[...]» (CCNL Istruzione e Ricerca 2016-18, art. 24).

Conclusioni: l'importanza del contesto

Alla luce degli elementi qui raccolti, emerge come – finalmente – non si possa più distinguere fra docente e docente inclusivo, dal momento che ormai l'inclusività è considerata qualità fondante della professione e non più esclusivamente dell'insegnante per il sostegno.

Almeno all'apparenza, il dibattito culturale si è soffermato finora sulla singolarità del docente, sulle sue caratteristiche di base, sulla sua professionalità e sul modo di renderla efficace. Ma, da tutti gli elementi raccolti, c'è una dimensione che merita di essere ulterior-

⁸⁵ Per un excursus sulla Comunità educante e per una riflessione sulle sue prospettive per il futuro, si vd. Zamengo e Valenzano (2018), pp. 345-364.

⁸⁶ Appartengono alla comunità educante il dirigente scolastico, il personale docente ed educativo, il DSGA e il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché le famiglie, gli alunni e gli studenti.

mente sondata: il contesto (Federighi, 2018), che potrebbe essere rintracciato nel più ampio ambito delle politiche nazionali, oppure nella realtà delle singole scuole o nelle comunità professionali, siano esse reali o virtuali, o in altre realtà dove si realizza il dialogo fra pari, come ad esempio i Centri territoriali per il supporto e gli Sportelli per l'Autismo (Ciambrone, 2018). Emerge così la necessità di sostenere la professionalità docente nella sua dimensione collaborativa.

Infatti, con le parole di Dewey (1971): «Ogni qualvolta le conseguenze di un'attività collettiva siano ritenute benefiche da ognuno dei partecipanti a quest'attività e la consapevolezza dei benefici che se ne trarranno è tale da indurre a voler agire con energia affinché questi benefici vengano a esistere, proprio perché essi sono condivisi da tutti, vi è comunità».

Bibliografia

- Biesta G.J.J., Priestley M. e Robinson S., *The Role of Beliefs in Teacher Agency*, in «Teachers and Teaching», 21:6, 2015, pp. 624-640.
- Chiappetta Cajola L., e Ciraci A. M., *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma, Armando editore, 2013.
- Ciambrone R., *Il concetto di Teacher Agency e il sistema inclusivo in Italia*, in Sibilio M., Ajello P., (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli, Edises, 2018, pp. 147-158.
- Council Conclusions 2017a: Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on inclusion in diversity to achieve a high quality education for all. 2017/C 62/02.
- Council Conclusions 2017b: Council conclusions of 8 December 2017 on school development and excellent teaching. 2017/C 421/03.
- Council recommendation 2018: Council recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. 2018/C 195/01.
- Council Resolution 2020: Council Resolution of 31 January 2020 on education and training in the European Semester: ensuring informed debates on reforms and investments. 2020/C 64/01.

- Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027. COM(2020) 758 final.
- Council Resolution 2023: Council resolution on The European Education Area: Looking to 2025 and beyond (2023/C 185/08)
- D'Alonzo L., *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Guida base*. Firenze, Giunti Scuola, 2012.
- de Anna L., *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci, 2014.
- Drago R., *L'insegnante triste*, in Margiotta, U. (a cura di) *Formazione & Insegnamento*, Numero 1/2, Lecce, Pensa MultiMedia, 2003.
- EADSNE, *Teacher education for inclusion*, Odense, EADSNE, 2012 <https://www.european-agency.org/activities/te4i>.
- EASNIE, *Teacher Professional Learning for Inclusion*, Odense, EASNIE 2022, <https://www.european-agency.org/activities/teacher-professional-learning-inclusion>.
- European Commission (2015a), *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Informal Meeting of European Union Education Ministers. Paris, 17 March 2015: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf.
- European Commission (2015b) *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) — New priorities for European cooperation in education and training. (2015/C 417/04)*. Brussels: European Commission: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN).
- European Commission, *Education and training monitor 2022: Comparative report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>.
- European Commission, *Education and Training Monitor 2023 - Comparative report*: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/>
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson, 2010.

- Ianes D., *Il Profilo dei docenti inclusivi dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2015.
- Ianes D., e Cramerotti S., *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2013.
- OECD (2016a), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Paris, OECD Publishing, 2016: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
- OECD (2016b), *Teacher Professionalism*, Teaching in focus 14/2016, Paris, OECD Publishing, 2016: <https://doi.org/10.1787/5jm3xgskpc40-en>.
- OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, Paris, OECD Publishing, 2019: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD, *TALIS 2018: Insights and interpretations*, Paris, OECD Publishing, 2020: http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf.
- OECD, *Equity and Inclusion in Education. Finding Strength through Diversity*, 2023: <https://www.oecd.org/publications/equity-and-inclusion-in-education-e9072e21-en.htm>
- Education at a Glance, *OECD Indicators*, 2023: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Mura A., *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- Mura A., *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi, una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. II, n. 2, 2014, pp. 175-190.
- Pavone M., *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori, 2014.
- Perla L., *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, Milano, La Scuola, 2010.
- UNESCO, *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris, 2017: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- UNESCO, *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education – Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris, 2018: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251463>.

UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2021 – Central and eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all: key messages and recommendations*. Paris, 2021: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375517>.

Sitografia:

European Commission, European Education Area Strategic Framework 2030: <https://education.ec.europa.eu/about-eea/strategic-framework>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education: <https://www.european-agency.org/>

OECD iLibrary (education): <https://www.oecd-ilibrary.org/education>

UNESCO, inclusion in education: <https://www.unesco.org/en/inclusion-education>

