

Dalla scuola del «progetto» alla formazione riflessiva nel contesto scolastico

Bruno Galante*

Sommario

L'articolo delinea un modello di attività di formazione per gli insegnanti definito *mini-training*. L'ipotesi del modello punta a radicare, negli stessi insegnanti, l'attitudine all'osservazione e all'ascolto pedagogico. I differenti *mini-training* delineati mirano alla scoperta della specificità dei singoli alunni, alla pratica di una didattica che liberi l'immaginazione in atti culturalmente manifesti, al sapere ordinare e coordinare il gruppo classe apprendendo dagli stessi alunni. Per una reale inclusione è evidente, infatti, l'esigenza di una formazione degli insegnanti centrata non tanto sulla specificità delle disabilità, quanto sulla riflessione sull'alunno come persona che, in base all'età specifica, affronta molteplici processi caratteristici, sulle pratiche educative in atto nel proprio contesto scuola, sull'intreccio delle numerose variabili che intervengono nel contesto, nonché sulla qualità del processo di comunicazione che si attiva.

La sfida che si presenta oggi agli insegnanti curricolari e di sostegno per l'inclusione nel contesto classe degli alunni disabili è quella di riuscire a superare gli orizzonti della propria cultura e rintracciare, al proprio interno e all'interno del sistema in cui operano, stabili modalità lavorative centrate sul lavoro di squadra, sull'attitudine all'ascolto e su modalità di insegnamento che

facciano perno su competenze trasversali. Finora l'insegnante, e in modo particolare l'insegnante di sostegno, nei casi migliori è stato un *bricoleur*, pronto a utilizzare una quantità di repertori e di tecniche senza capitalizzarle (Galante, 1992).

Nelle Linee Guida del 2009, l'UNESCO suggerisce che:

La scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti [...]. Un sistema scolastico «incluso» può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità.

* Cultore della materia presso la Cattedra di Pedagogia dell'Università «Federico II» di Napoli, collabora con il Centro di Ateneo «SINAPSI» dell'Università «Federico II» di Napoli. È counselor nella relazione d'aiuto e musicoterapista.

Il documento prosegue affermando che:

L'integrazione è vista come un processo di indirizzo e di risposta alla diversità delle esigenze di tutti i bambini, giovani e adulti, attraverso l'incremento delle possibilità di partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità e riducendo ed eliminando l'esclusione e l'emarginazione dall'istruzione. Promuovere l'inclusione significa stimolare il dibattito, incoraggiare atteggiamenti positivi e adottare strutture scolastiche e sociali che possano affrontare le nuove richieste che oggi si presentano alle strutture scolastiche e al governo. Ciò significa migliorare i contributi, i processi e gli ambienti per far crescere la cultura dello studente nel suo ambiente e, sul piano di sistema, sostenere l'intera esperienza di apprendimento. (UNESCO, 2009, pp. 7-9)

È possibile per il sistema-scuola, attraverso un approccio transdisciplinare e di ricerca sistemica, uscire da cornici di progetto e produrre «abduzioni» innovative e creative. È possibile interrogarsi sui sentimenti e sulle emozioni nei confronti della disabilità (Nussbaum, 2005, p. 24) per distaccarsi dal quel filtro costituito dalle abitudini di pensiero che guidano come mappe e, nella maggior parte dei casi, fanno ritenere ovvio, prevedibile e coerente solo con le proprie aspettative l'incontro con la persona disabile.

Laddove tutto appare scontato e già spiegato, i protagonisti dell'inclusione — l'alunno, i genitori, gli insegnanti, i dirigenti, gli assistenti, le agenzie del territorio — possono imparare a rivedere il proprio punto di vista per cercare di attuare cambiamenti significativi in una percezione olistica della persona-alunno (Capra, 2003, p. 254). Si tratta di saper transitare da atteggiamenti di tipo difensivo-offensivo o pseudo-terapeutici a un nuovo atteggiamento di tipo esplorativo e di ricerca pedagogica (Striano, 2004, pp. 22-23).

È evidente, secondo questa prospettiva di lavoro, l'esigenza che il fenomeno integrazione/inclusione venga studiato in collaborazione congiunta dagli insegnanti, dai professionisti

che si occupano della materia a vario titolo, dai genitori e dagli alunni disponibili a mettersi in relazione nella prospettiva di un approccio sistemico e coevolutivo al problema, secondo il quale

l'apprendimento viene attivato spontaneamente nello spazio comune costituito dalle relazioni e dai reciproci e ricorsivi cambiamenti del formatore e del soggetto in formazione. Pertanto non si procede per obiettivi ma per prospettive di sviluppo, direzioni aperte a qualsiasi risultato. (Strollo, 1999, p. 157)

Si tratta di entrare in contatto con quelle premesse che guidano i nostri pensieri e azioni spesso in modo implicito. Si tratta di riuscire a mettere in discussione schemi oltre i quali l'agire sembra insensato, proibito, irrazionale. Si tratta di interrogarsi su consolidate metodologie d'insegnamento per integrarle con altre ed essere in grado di sperimentare modalità più adeguate ai singoli contesti educativi in cui si va a operare.

Su questo terreno può verificarsi l'incontro tra *insegnamento e apprendimento* e si sviluppa la relazione non solo tra gli alunni disabili e i loro insegnanti ma anche tra gli insegnanti e i formatori. Si tratta di interrogarsi andando al di là di un pensiero orientato alla logica e alla creatività, evidenziando con Lipman (1995, p. 1) «che esiste qualcosa come un pensiero orientato al valore (*caring*) e che esso costituisce il terzo prerequisito di un pensiero di livello superiore».

Il contesto italiano

Quanto sia necessario promuovere interventi che consentano agli alunni disabili e ai più deboli e/o svantaggiati di adempiere l'obbligo d'istruzione è riconosciuto e disciplinato in Italia dal decreto legislativo n. 139 del 22 agosto 2007. In particolare, il titolo terzo del regolamento «Interventi a Sostegno dell'Adempimento dell'Obbligo d'Istruzione»

ha per oggetto esplicito i «Piani educativi individualizzati per gli alunni diversamente abili». Il decreto è strutturato in quattro parti e dalla loro lettura comparata emergono le seguenti finalità generali:

- promuovere un chiaro impegno di ricerca educativa per contrastare la dispersione, il disorientamento e il disagio giovanile e per favorire l'inclusione sociale degli alunni disabili;
- attuare gli impegni assunti a livello europeo in merito alle competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate dall'UE il 18/12/06;
- fare ricorso a una didattica centrata sull'esperienza e sulla dimensione laboratoriale per potenziare «atteggiamenti positivi verso l'apprendimento», essenziali per conseguimento di un titolo di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.

L'impostazione del decreto spazia nel contesto europeo e prospetta il possesso di un'istruzione sociale ed economica che porti all'acquisizione delle competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a un mondo caratterizzato da «cambiamenti rapidi e da una forte interconnessione».

Innovativa è l'impostazione didattica che il decreto dà ai saperi e alle competenze che vengono riferiti a quattro assi culturali: *l'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico e l'asse storico-sociale*. Questi assi definiscono il «tessuto per i percorsi di apprendimento» in cui ritrovare il materiale per l'acquisizione delle otto competenze chiave di cittadinanza che rispecchiano le otto competenze chiave individuate dall'UE per l'apprendimento permanente.¹

¹ Si vedano le Raccomandazioni Europee relative alle competenze chiave: 1. Imparare a imparare, 2. Comu-

L'esigenza di un metodo nuovo e la logica obsoleta

Tuttavia la logica delle proposte che emergono dal D.L. non va nell'ottica di far maturare uno stile comunitario di esistenza che tuteli l'integrazione. Arrivano tuttora dallo stesso Ministero della Pubblica Istruzione proposte che rincorrono l'emergente, che tendono a omologare e a normalizzare offerte formative in cui la logica fondante è quella del ricatto (per i docenti e gli allievi), della necessità di migliorare per inserirsi nel mondo del lavoro e nel ciclo produttivo.

La qualità non va di moda e risulta difficile la transizione verso una responsabilità, più volte sollecitata dalla stessa legge sull'autonomia,² che sia in grado di declinare gli aspetti articolati e complessi dell'integrazione e che sia espressione di uno stile comunitario vissuto e praticato.

Per quanto le Linee guida per l'attuazione dell'Obbligo d'Istruzione tendano a valorizzare l'autonomia delle scuole, spingendo la collegialità dei docenti verso l'adozione della ricerca-azione, quale metodologia essenziale per l'individuazione di metodologie e di strategie educative utili per il successo formativo, la situazione dell'agire educativo è caratterizzata da azioni educative statiche e di routine.

Dalla scuola del «progetto» alla formazione riflessiva in ambito scolastico

Il decreto 139, pertanto, resta una dichiarazione d'intenti che fa propria la sola

nicare, 3. Agire in modo autonomo e responsabile, 4. Individuare collegamenti e relazioni, 5. Progettare, 6. Collaborare e partecipare, 7. Risolvere problemi, 8. Acquisire e interpretare le informazioni.

² Il Regolamento sull'autonomia scolastica, DPR 8 marzo 1999, n. 275, introduce il Piano dell'Offerta Formativa.

consapevolezza che in Italia, come in molti Paesi dell'Unione Europea, si profila sempre più un'emergenza educativa. Diviene essenziale nei confronti dell'inclusione degli alunni disabili, soprattutto in presenza di casi particolarmente problematici, il recupero del *sapere*, ovvero dell'essere competenti in ciò che si sente e si percepisce.

Il fatto che l'agire educativo messo in atto nella scuola, in modo implicito ed esplicito, da docenti, alunni e genitori non riesca a interrogarsi sui processi per focalizzare la didattica funzionale all'accoglimento dei bisogni educativi speciali della persona disabile può implicare *l'essere complici di una menzogna sociale* in cui si atrofizza la creatività. In questi casi la dimensione magica del vivere e della vita viene irreggimentata in una serie di pratiche educative legate solo ai ruoli istituzionali, a ciò che l'ordinamento sociale garantisce con le leggi, ad aspettative ambiziose degli alunni disabili, a rivendicazioni dei genitori.

Viceversa interrogarsi reciprocamente sull'analisi del sistema scolastico, fermandosi a riflettere sulla qualità dell'offerta formativa, permette di avere accesso a qualcosa che va oltre gli aspetti della disabilità e delle situazioni che si presentano con sfaccettature concrete e imprevedibili. Gli insegnanti, i genitori, gli alunni disabili e l'intero gruppo classe potrebbero avere l'opportunità di lavorare sul presente per recuperare la capacità e il diritto di sentire ciò che si sente, per recuperare la capacità e il diritto di sapere ciò che si pensa, per recuperare la capacità e il diritto di sapere ciò che si sta facendo, per recuperare la capacità e il diritto di rendersi conto dell'ovvio (Perls, 1999). Accade infatti che l'essere troppo immersi nelle difficoltà educative, il sentirsi, in quanto docente o in quanto genitore, minacciati da esse, l'essere molto legati a pratiche educative che rientrano in

un proprio specifico stile educativo, l'attaccamento a opinioni personali costituiscano elementi che *separano* dal *contesto* reale così come esso si presenta. Si inserisce nei confronti del contesto reale «il pilota automatico» e si pretende con modalità progettate in modo ripetitivo di sperimentare soluzioni concrete per approdare, definitivamente, a soluzioni stabili.

La pedagogia sociale, quindi, potrebbe puntare alla promozione di una cultura organizzativa e a pratiche educative fondate su valori etici che promuovono l'integrazione scolastica. «A scuola, o nell'istituzione scolastica, è fondamentale una cultura condivisa e valori etici che propongono atteggiamenti positivi verso l'accoglienza della diversità degli alunni in classe e l'accoglienza della diversità delle esigenze scolastiche» (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009, p. 19).

Un indicatore di detta cultura condivisa è l'inclusione degli studenti, delle loro famiglie, degli insegnanti e di tutto il personale scolastico nei processi decisionali e un requisito basilare è la guida di dirigenti del sistema scolastico favorevoli all'inclusione, «che pensano in modo chiaro l'inclusione», «che si assumono responsabilità di accogliere la diversità».

Le culture organizzative d'appoggio alla scuola inclusiva sono ritracciabili tra *quelle prassi che evitano ogni forma di emarginazione* e promuovono una scuola per tutti, offrendo uguaglianza di opportunità educative a tutti gli studenti. Prassi educative che si fondano sulla *cultura del lavoro di gruppo*, che si aprono al *partenariato* con i genitori, che prevedono approcci didattici interdisciplinari. Prassi educative e didattiche *che danno spazio alla diversità* ma che sono considerate didattiche di qualità per tutti gli alunni, piuttosto che per specifici gruppi di alunni (ibidem).

La riflessione sull'inclusione richiede, quindi, un'attitudine di pensiero logico, una dimensione di pensiero creativo e una dimensione di pensiero orientato ai valori (Lipman, 1995). Queste sfide hanno i loro specifici fondamenti nell'«approccio oggettivante delle scienze cognitive e nell'esperienza vissuta in senso fenomenologico dai soggetti coinvolti» (Stollo, 2008, p. 21). In questo contesto appare irrinunciabile un approfondimento dei contenuti provenienti dai seguenti ambiti di ricerca:

- la relazione mente-cervello;
- le dimensioni temporali del soggetto;
- la comunicazione tra semantica e sintassi;
- la comunicazione come pragmatica;
- il concetto di «autonomia» della persona;
- la formazione della persona tra educazione formale, non formale e informale;
- l'autonomia scolastica;
- l'attitudine gestionale per sapere attuare scelte, nel rapporto con il territorio, in base ai principi di flessibilità e di responsabilità.

Un'azione educativa impostata secondo queste prospettive sceglie di avvalersi di precisi strumenti pedagogici; attua un processo educativo che tende non tanto alla produzione quanto a delineare *orizzonti di senso*, nutre il processo educativo attraverso la pedagogia dell'*ascolto* e si avvale della *raccolta delle testimonianze* dei protagonisti (Govinda, 2009, pp. 13-19).

Essere in grado di raccogliere l'esperienza di insegnanti e alunni significa saper fare insieme il punto sulla situazione; ripartire insieme per nuove organizzazioni e mettere in cantiere forme di ricerca-azione, come sollecita il D.M. 139 relativo all'obbligo scolastico. Formatore e persona in formazione (alunno, insegnante, famiglia, operatore del sociale) hanno la possibilità di inserirsi nella reale problematica del contesto e di cambiare insieme. In tal senso diventa un'esperienza

concreta l'esigenza culturale e sociale che gli insegnanti curricolari e di sostegno maturino l'attitudine a relazionarsi con la persona disabile nelle prospettive delineate dalla classificazione ICF. Si tratta di iniziare a chiedersi: «Ma come sto ascoltando?», «Ma cosa sto osservando?», «Che cosa sta accadendo realmente?».

Empatia, coerenza e accettazione democratica

Gli esiti disastrosi dei processi d'inclusione scolastica, di cui spesso parla la stampa, si manifestano quando tutto ciò viene a mancare. La ricerca pedagogica, oggi, tende a porre l'accento non tanto su singole tipologie d'interventi quanto sui fattori relativi alla costanza, alla sistematicità, alla durata nel tempo dei progetti educativi.

Si prospetta l'esigenza di una professionalità docente che, consapevole del coinvolgimento nell'apprendimento di processi affettivi, cognitivi e sociali, sappia andare a esplorare, con empatia, un nuovo modo di porsi nel rapporto complesso e sistemico che includa disabilità/cura/benessere/processi affettivi/apprendimento significativo (Boella e Buttarelli, 2000).

L'insegnante diventa un professionista se riesce a consolidare una propria biografia professionale, quando riesce a sviluppare la capacità di riorganizzare e migliorare le proprie esperienze di lavoro attraverso un approccio empatico che apra prospettive cognitive-riflessive. La pedagogia della coprogettazione «assume il fatto educativo come un processo dal futuro incerto, un futuro che non è tuo (operatore) perché non lo decidi tu per l'utente. Tu lo puoi accompagnare nel suo percorso ma è lui l'attore, è lui che deve trovare le soluzioni per i suoi problemi e costruire la sua salute» (Tosco, 1999, p. 163).

Infatti, se è sempre più difficile per un insegnante accettare senza condizioni, come indica il decreto legislativo, le trasformazioni antropologiche degli allievi che ha di fronte, penetrare nel loro universo comunicativo, tenere a bada l'immaginario mass-mediologico, esplorare gli stili di vita per rapportarli ai cambiamenti dei paradigmi della cultura contemporanea in cui tutti gli alunni sono immersi, questo compito diviene ancora più complesso nella relazione con la persona-alunno disabile, che pur vive immerso in un universo narrativo ricco degli stessi simboli e segnali.

Già nel 1966 Dewey sosteneva che l'azione riflessiva si attua quando l'individuo si trova di fronte a un problema ambiguo o che non ha una soluzione certa. Come conseguenza della situazione problematica nasce il bisogno di creare nuovi modelli d'azione, modificando o sostituendo i precedenti.

Il pensiero riflessivo permette all'individuo di mettere in discussione la logica che sta dietro all'interpretazione delle esperienze della vita quotidiana; vale a dire tutte quelle azioni che vengono svolte abitualmente seguendo i canoni interpretativi dati dalle esperienze passate o quelli dettati dalle restrizioni sociali. In queste condizioni «l'apprendimento è ricerca, perché conoscere è ricerca, la ricerca è il bene, il valore ultimo cui ha condotto un complesso processo storico; mentre l'accettazione di certezze senza mediazioni di ricerca è il male» (Dewey, 1966, p. 244).

La ricerca sull'inclusione in classe dell'alunno disabile è un «problema ambiguo che non ha soluzioni certe» e fa capire che non esistono canoni dottrinali e curricula fissi. La didattica trasmissiva salta e transita necessariamente attraverso alcuni fondamenti di metodo che non trascurano il linguaggio dei corpi in azione e il fattore sonoro: la voce dell'insegnante e l'utilizzo della musica in classe.

È necessario che l'offerta formativa si caratterizzi con segnali di *coerenza* e *congruenza*. In questa prospettiva di lavoro le unità d'apprendimento non possono assolutamente essere programmazioni ben stilate, ma divengono realmente uno «spazio protetto» per gli alunni e magari «ansigeno» per gli insegnanti che devono registrare continue messe a punto. La relazione empatica, più che essere predicata, diventa un'esperienza vissuta attraverso reali narrazioni in cui il Sé dell'insegnante e quello degli alunni percorrono la naturale dimensione di una coevoluzione pedagogica.

Il mini-training all'accoglienza e al successo formativo

Si tratta di superare la crisi di senso che oggi attraversa l'integrazione riappropriandosi dei numerosi significati che sono sottesi al processo d'inclusione scolastica. Questa attenzione diversa può aprire le porte per avere accesso all'*altrimenti* e all'*altrove* nell'ottica di riguadagnare cultura e trovare accoglienza.

L'ipotesi di base del mini-training è quella di portare la persona-insegnante, la persona-dirigente, lo stesso gruppo classe in cui è inserito un alunno disabile, i genitori in quanto persone, a prestare attenzione a ciò che risulta ostico e paradossale (Galante, 2009, pp. 21-23). Insomma a fare ricerca per realizzare un processo coevolutivo di inclusione.

L'ipotesi di lavoro poggia sul fatto che proprio tutto ciò che è fastidioso, sbagliato, marginale, non pertinente, irritante è materia essenziale per cominciare ad allontanarsi dai progetti e dalle cornici *rigide* che essi delineano in base all'identificazione di finalità e alla declinazione di obiettivi prefissati. La formazione può iniziare a prevedere un modo

di essere diverso in cui tutti i personaggi del discorso (alunno, genitori, insegnanti, dirigente) rintracciano insieme un senso di reale appartenenza a *quel* processo d'inclusione che si va a mettere in atto e che deve avere come risultato finale il successo formativo.

Secondo Claudio Naranjo,³ relatore al Convegno Internazionale «Cambiare l'educazione per cambiare il mondo», organizzato nel 2005 dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Udine, è necessaria la messa in atto di una pratica educativa *trasformatrice* che si basi sulla conoscenza di sé e la promozione di un cambiamento *volontario* nelle relazioni umane, sperimentando la salita del primo scalino che è la riflessione sul contesto.

Queste tre dimensioni si apprendono a contatto con persone che, attraverso il personale «agire» educativo, evidenziano quanto è più facile arrivare all'amore se siamo capaci di distacco, perché uno non può donarsi, se è troppo legato a ciò che è o a ciò che ha. Ed è difficile raggiungere il distacco senza un atteggiamento generoso, senza entusiasmo, amore per la vita, amore verso gli altri, amore per qualcosa. (Naranjo, 2005, p. 167)

Su queste premesse lo studioso cileno ha messo a punto il Programma SAT⁴ per

³ Nell'ottobre del 2005, in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Udine, Claudio Naranjo è stato relatore al Convegno Internazionale «Cambiare l'educazione per cambiare il mondo», a cui hanno partecipato 450 persone, e ha condotto con il suo team due giorni di seminari teorico-pratici con l'adesione di 250 insegnanti. La Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Udine ha conferito la Laurea Honoris Causa al Prof. Claudio Naranjo, per i suoi alti meriti nel campo dell'istruzione e della formazione e per il valore del progetto che sta realizzando in molti Paesi del mondo.

⁴ Come spiega lo stesso autore, SAT allude alla parola sanscrita che significa *Essere e Verità*, alle iniziali di un'associazione senza scopo di lucro, «Seekers After Truth», ovvero cercatori di verità, e anche al simbolismo fonetico, all'antropologia trinitaria padre, madre

e l'educazione dei docenti. Esso ha tra i suoi punti di forza la proposta di un'innovazione metodologica nel campo della formazione, in quanto tiene in considerazione gli elementi costituenti l'essere umano (corpo, emozioni, mente e consapevolezza), prevedendo per ognuna di queste parti l'uso di più strumenti e metodologie di lavoro integrate.⁵

Il significato del mini-training

Il termine «training» include la dimensione dell'addestrarsi e dell'allenarsi in vista dello svolgimento di attività particolarmente impegnative. Ma non bisogna sottovalutare il fatto che il termine è utilizzato anche per indicare il *processo* visto nei suoi riferimenti a un secondo avvenimento che deve verificarsi in prospettiva.⁶ La dimensione dell'addestrarsi e dell'allenarsi comporta anche il riconoscimento e la valorizzazione di ciò che si genera nella situazione dell'addestramento e dell'allenamento.

Il «training» che si propone in questo caso diviene la valorizzazione di un clima di lavoro. In questa situazione «di clima comune» si genera uno spazio per l'espressione reale delle difficoltà personali e si apre la scena per dare voce alle proprie emozioni. È la dimensione dell'«allenando», creata dall'addestrarsi e dall'allenarsi insieme, che genera attraverso il confronto reciproco la preparazione specifica. È quest'ultima che predispose a un futuro clima di insegnamento e di apprendimento democratico, proprio perché se ne sono già

e bambino che pervade il suo programma (Naranjo, 2005, p. 160).

⁵ Con Decreto del 28 agosto 2008, il Ministero della Pubblica Istruzione ha accreditato l'Associazione Italiana SAT Educazione tra gli enti di formazione. Tutti i corsi tenuti dall'associazione sono riconosciuti come corsi di formazione per gli insegnanti, i dirigenti scolastici e il personale della scuola.

⁶ Vedi <http://it.dicios.com/enit/training>.

sperimentati i vantaggi in prima persona. In quest'ottica il training diviene uno strumento metodologico «semplice contenitore di un lavoro, di volta in volta definito, che fa della sua stessa imprevedibilità il suo pregio» (Sapio, 2004, p. 796).

Con il prefisso «mini» si fa riferimento, invece, alla portata della finalità del processo da monitorare che, in questo caso, non è quella di puntare a cambiamenti epocali o ad analisi del profondo. Si richiede piuttosto la *valorizzazione di competenze già acquisite* relative al proprio ruolo e alla propria disciplina d'insegnamento per migliorare le funzioni didattiche, relazionali e sociali nel «territorio» della propria scuola e del contesto che, specificamente, crea l'incontro con ogni singola storia d'inclusione scolastica.

Con il prefisso «mini» non si vuole edulcorare una situazione, non si vuole fare ricorso a «simulate» o «giochi di ruolo» ma si vuole attivare nel «qui e ora» un reale processo di ricerca in cui tutti i protagonisti si interrogano, a partire dal proprio ruolo, sulle proprie competenze.

La transizione dalla scuola del progetto a quella della formazione mette in secondo piano l'apparato del *fare* e del *mettere in essere un'attività* rispetto al quale esistono molte esemplificazioni interessanti. Si porta in primo piano la dimensione dello *stare con* rispetto alla quale è evidente l'utilità di continuare a interrogarsi. Il mini-training diventa uno spazio per lo sviluppo dell'attività sociale finalizzata a cercare di comprendere le emozioni che vivono gli altri attraverso il rispecchiamento (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006).

Se il rispecchiamento reciproco e la costituzione del processo di empatia sono i presupposti per qualsiasi forma di apprendimento, si può affermare che sono queste le dimensioni in cui occorre far diventare competenti non solo gli insegnanti ma anche

i genitori, gli alunni e i dirigenti (Boella e Buttarelli, 2000).

Il mobilitare energie in molti casi ha nascosto l'ansia che si cela nell'incontro reale con l'altro. Il *produrre progetti*, anche grazie alle sollecitazioni del MPI, è stato di involontario ostacolo a un necessario reciproco rendersi conto, all'entrare nelle situazioni con modalità concrete in cui ognuno è riconosciuto *per e con* la sua dignità. I progetti, infatti, terminano con l'esaurimento delle risorse economiche e, se tutto è andato bene, la nostalgia per qualcosa che si è perso e per una situazione di animazione vissuta.

Forse in questo modo si riesce anche a trovare una spiegazione ai dati inquietanti relativi al *dopo* il percorso scolastico di alunni disabili. Questi dati evidenziano che molte storie di inclusione si bloccano e si atrofizzano lentamente, non trovando l'energia per avere sbocchi significativi nel sociale.

Prospettive educative del mini-training

Uno degli scopi fondamentali di un percorso di mini-training è relativo ai problemi di linguaggio e di pragmatica della comunicazione. Molti percorsi di non-inclusione o di cattiva inclusione si verificano per la mancata distinzione dei ruoli e dei rapporti tra soggetti e oggetti.

Per quanto si sia pronti ad affermare che, in una dimensione di gruppo, la comunicazione non è lineare ma a «stella», e che ciò si evidenzia in modo particolare in situazioni di specifiche disabilità, si tende a dimenticare che il gruppo (il gruppo classe, il consiglio di classe, il collegio dei docenti), soprattutto nella realizzazione della fase iniziale di un processo di inclusione, non possiede un linguaggio condiviso.

In questo caso il training serve per *addestrarsi e allenarsi* a costruire un linguaggio riflessivo in cui la «comunicazione che di-

venta possibile» sarà di grande funzionalità e «guadagno» per tutti nel corso dell'intero processo d'inclusione. Attraverso la condivisione vissuta del linguaggio, la riflessività consente di dare vita a una significazione nuova dei rispettivi ruoli, che risulteranno non ingessati agli obiettivi consapevoli legati alla realtà (si rifletta sull'uso e abuso delle espressioni «si deve», «deve», «dovrebbe ma non l'ha fatto», «la norma dice») ma disponibili verso una ristrutturazione delle funzioni nella prospettiva di porre in essere forme di inclusione autentiche e non stereotipate.

La riflessione è l'attitudine che permette il passaggio prassi-teoria-prassi e genera forme di inclusione attive. Oggetto dell'impegno pedagogico-formativo del mini-training divengono i processi comunicativi, nelle loro componenti cognitive, affettive e corporee, attuati dalla classe o dal sistema-scuola in oggetto. La comunicazione reale diviene uno strumento per la rilevazione dei comportamenti e dei processi di ristrutturazione dei soggetti del gruppo, nonché di negoziazione dei modelli di azione didattica messi a punto dagli insegnanti.

Si verifica, attraverso l'esperienza, quanto sia vero che il presupposto necessario e funzionale per avviare e intavolare relazioni stabili, nei percorsi finalizzati al successo formativo e alla gestione reale delle competenze, è *il riconoscimento* delle relazioni che vengono messe in atto, in modo abituale, nel sistema-scuola di appartenenza.

Il valore pedagogico sociale del training risiede nel fatto che esso diviene una possibile dimensione *di formazione al fare ricerca, nonché di formazione attraverso la ricerca*. Inoltre non va sottovalutato che nella situazione di training si collabora, avvalendosi dell'apporto degli stessi partecipanti (alunni, insegnanti, genitori), per la costituzione di un *habitus scientifico-riflessivo* dinanzi al compito educativo.

Mentre nei tradizionali processi di formazione i partecipanti ricevono un'alfabetizzazione metodologica, nella situazione che mette in atto lo «stare in mini-training» si conseguono capacità di ricerca dinamica e responsabile. Gli insegnanti acquisiscono la capacità di condurre pratiche didattiche in modo metodico e nello stesso tempo riflessivo (Paquay et al., 2006, p. 195).

Il mini-training in questo caso è una modalità aperta di *agire educativo* che un'istituzione scolastica sceglie di adottare e che va a concretizzare, di volta in volta, in *azioni e modalità d'intervento educativo* imperniate ora sul gruppo classe, ora sul solo team dei docenti, ora sul gruppo docenti/genitori, o docenti, dirigenti e contesto territoriale (Striano, 2004, p. 139). Per modalità aperta s'intende un agire pratico e orientato, con specifiche azioni strutturali che si adattano alla situazione o al caso specifico da sostenere, e che si muovono secondo l'andamento teoria-prassi-teoria.

L'azione dinamica del training permette di avvicinarsi all'inclusione come a un'avventura le cui sponde si caratterizzano, di volta in volta, in base ai protagonisti e ad alcuni macroconcetti: come ci ricorda Morin (1995, p. 73), «non bisogna mai cercare di definire attraverso le frontiere le cose importanti».

Il processo d'inclusione scolastica è una «cosa importante» e le «frontiere», in un'inclusione democratica, sono sempre sfumate e interferenti. Infatti, nel processo d'inclusione scolastica le frontiere sono molteplici perché toccano le relazioni tra i genitori, gli alunni e i docenti, nonché il mondo delle conoscenze e dell'apprendimento, che non solo oscilla tra formale, informale e non formale ma è anche condizionato dalla relazione coevolutiva tra formatore e formando. «Bisogna dunque cercare di definire il cuore, e questa definizione richiede spesso dei macro-concetti» (Morin, 1995, p. 73).

Il mini-training: la conduzione

Quando si propone il mini-training non si vuole proporre un insieme di tecniche. Né si vuole pensare a una «valigetta degli attrezzi» sia nel senso letterale sia nel senso metaforico. Il termine «valigetta» potrebbe evocare, infatti, la figura di una persona che presume di detenere «gli attrezzi giusti» o quella di un qualsiasi rappresentante di prodotti che, spinto dall'esigenza di lavorare, si mette a vendere cose di cui gli sfugge il senso.

Queste due immagini evocano un approccio dall'esterno all'inclusione secondo una prospettiva non sistemica e non coevolutiva e che sottovaluta la complessità. Né si vuole pensare che l'aderire a queste due prospettive di lavoro rappresenti l'indicazione di una strategia per vincere con armi *particolarmente* appropriate la disabilità.

Il mini-training non si muove nella prospettiva di controllare il pensiero di un altro ma in quella di *vigilare* perché si possa realizzare una didattica che guidi anche verso la scoperta del mondo interiore. «La conoscenza è una navigazione in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze» (Morin, 2001, p. 88). Molte situazioni d'inclusione scolastica diventano «esplosive» perché non si conferisce sufficiente spazio-respiro alla pratica reale di questa prospettiva educativa.

L'identikit del conduttore

Il conduttore che si dispone a ricercare con il sistema-scuola:

- interroga e fa interrogare le parti del sistema;
- dà sostegno alla singola scuola e presta attenzione ai bisogni, sul piano emotivo, sociale e metodologico;
- non si distanzia dal contesto ma si avvicina ad esso;

- fa intravedere alcune ipotesi di lavoro e, soprattutto, anima una speranza concreta;
- è di stimolo per sostenere la riflessione dal punto iniziale di avvio del mini-training alla fase finale del possibile cambiamento;
- riconosce e circoscrive l'oggetto del mini-training;
- organizza le risorse e le pianifica insieme alle istituzioni scolastiche;
- identifica strategie e modalità funzionali all'addestramento e all'allenamento, considerando i soggetti nella loro globalità olistica e facendo ricorso all'utilizzo di linguaggi diversificati;
- manifesta il possesso di un atteggiamento flessibile e di apertura all'altro;
- è disponibile alla relazione autentica e ad accettare sollecitazioni e indicazioni che egli non ha previsto e che possono provenire dai partecipanti al mini-training;
- ha esperienza di contesti complessi.

Possibili ambiti di applicazione del mini-training

Secondo le raccomandazioni europee del 2009, le aree che necessitano di maggiore attenzione per realizzare un'inclusione effettiva sono le seguenti:

- partecipazione degli alunni/studenti e di tutti i soggetti coinvolti ai processi decisionali;
- connessione tra integrazione scolastica e apprendimento per tutto l'arco della vita e interventi per la prima infanzia;
- sistemi di sostegno interdisciplinare;
- sistemi/culture che incoraggiano la collaborazione e il lavoro di gruppo tra i docenti;
- differenziazione, diversità e educazione multiculturale tra i docenti.

Lo studio di queste aree invita a prospettare diverse tipologie di training che, pur avendo una finalità e una metodologia

di base comuni, com'è stato ampiamente chiarito, si differenziano per contenuti, strumenti da utilizzare e destinatari. Di seguito verranno analizzate le specifiche tipologie di mini-training.

Tipologie di mini-training

Mini-training per l'inclusione nel gruppo classe di un alunno disabile

Le connotazioni peculiari di un mini-training in questo caso sono centrate sulle caratteristiche della classe e sugli insegnanti del gruppo classe. Si evidenziano tre aspetti essenziali: *la conduzione della classe, l'organizzazione e la cura del processo d'inclusione.*

La conduzione della classe

Gli insegnanti e il conduttore presentano l'apprendimento come un processo (non basato sul contenuto) e una meta per tutti gli studenti. Essi pongono l'accento sull'*imparare a imparare* e non sul soggetto della conoscenza.

Gli alunni definiscono, registrano e rivedono il proprio obiettivo di apprendimento in collaborazione con i docenti e i genitori; sono aiutati a adottare un metodo strutturato di studio autonomo che consenta di avere il controllo personale dei propri livelli di apprendimento; creano attraverso un diario di bordo la documentazione del percorso e sperimentano l'empowerment individuale e di gruppo.

Gli alunni e gli insegnanti valorizzano sia la dimensione emotiva e corporea dell'apprendimento, sia l'espressione delle emozioni per la produzione di materiali che rientrino nei curricula.

L'organizzazione

In questo caso il conduttore e i docenti operano in classe in compresenza, in base

a una progettazione che viene effettuata a seguito di una valutazione ex ante del gruppo classe. È necessario prevedere una serie di incontri tra il conduttore e gli insegnanti coinvolti per effettuare riflessioni in itinere ed ex post relative a cambiamenti, apprendimenti e inclusione.

Occorre prevedere una restituzione da parte degli alunni in forma di elaborati scritti, di mostra, di presentazione del percorso a un'altra classe, di piccola rappresentazione per i genitori.

La cura del processo d'inclusione

Si evita l'adozione di un piano educativo individualizzato e si punta ad accogliere le diverse necessità manifestate da tutti gli studenti, senza etichette o categorie. Coerentemente con i principi inclusivi, si richiede per l'apprendimento l'adozione di strategie educative e di approcci didattici che possano essere di beneficio per tutti gli alunni. Viene sollecitata e riproposta l'autonomia degli alunni; inoltre si presta attenzione alla classe come gruppo in possesso di una sua identità specifica e si costruiscono con essa la «storia e la memoria» del percorso.

L'apprendimento cooperativo viene proposto oppure si manifesta in modo naturale: gli studenti apprendono ad aiutarsi l'un l'altro con modalità diverse e tramite la creazione di gruppi aperti e ben calibrati.

L'insegnamento viene svolto con modalità cooperative e gli insegnanti stessi adottano un sistema di lavoro di squadra, imparando a cooperare per insegnare e a ricoprire ruoli diversi. La classe viene coinvolta direttamente e collabora nello sperimentare soluzioni e nell'adottare decisioni per la gestione dei diversi problemi (organizzazione dei tempi, gestione delle emozioni, controllo della disciplina).

Origini del mini-training

L'ipotesi del mini-training descritta nasce dalla riflessione relativa a un'esperienza didattica. Le numerose variabili di un'attività di questo tipo sono state descritte in modo compiuto in *La musica dell'educazione: Verso un curricolo aperto* (Galante, 2007).

La sperimentazione, di durata triennale, ha avuto per protagonista una classe di scuola secondaria di primo grado formata da 24 alunni di livello socio-culturale medio in cui erano inseriti, oltre a un alunno disabile, anche tre alunni extracomunitari. L'esperienza ha coinvolto l'insegnante di italiano, l'insegnante di musica e il conduttore.

Situazioni del genere rappresentano dei veri e propri mini-training in cui

gli insegnanti e il conduttore diventano *i garanti* della situazione e in particolare del «sentire». L'attitudine degli insegnanti è stata quella di fare maturare una consapevolezza diversa, una mobilitazione nuova della mente in cui avevano accesso anche emozioni e sensazioni abitualmente censurate o nei confronti delle quali si prova vergogna. Nel corso del triennio, a seconda delle situazioni e dell'età, si è trattato di *dare spazio* alle emozioni e di favorirne l'espressione, attraverso il dialogo, attraverso esercitazioni linguistiche ed espressive, o attraverso le sonorizzazioni di stati d'animo corrispondenti, utilizzando strumenti o la stessa voce. (Galante, 2007, p. 103)

Mini-training per docenti

È evidente che la formazione per l'inclusione comporta l'acquisizione di conoscenze e abilità finalizzate a differenziare e ad accogliere esigenze in modo tale che un docente riesca a sostenere l'apprendimento individuale in classe. In questo caso i mini-training possono essere tematici e vertere sulle diverse dimensioni che toccano specifici aspetti dell'inclusione e ciascuna istituzione scolastica evidenzia con esplicite richieste di

formazione gli ambiti in cui desidera addestrarsi e allenarsi.

Si delineano, a livello esemplificativo, alcune tipologie di mini-training tematici:

- mini-training ad approcci didattici efficaci basati su obiettivi chiari, percorsi alternativi di apprendimento e uso di stimoli per gli studenti;
- mini-training a lavorare in collaborazione con genitori e famiglie;
- mini-training alla collaborazione e al lavoro in gruppo per facilitare i docenti nella realizzazione del lavoro di squadra sia con insegnanti, sia con altri professionisti dentro e fuori la scuola. L'inclusione, infatti, fa sperimentare, in età adulta, la dimensione dell'integrazione e mette in discussione la propria storia e le proprie conoscenze;
- mini-training alla gestione congiunta con i dirigenti scolastici per sviluppare le capacità gestionali in linea con la promozione dei valori e della prassi dell'integrazione scolastica;
- mini-training tesi a superare l'autoreferenzialità e a collaborare in gruppo per supportare i docenti e i dirigenti a svolgere un lavoro di squadra con gli altri professionisti del settore e le agenzie del territorio, dentro e fuori la scuola.

Nell'ambito di questa prospettiva di formazione si segnala l'attività del Centro di Ateneo «SINAPSI/Servizi per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti», diretto dal prof. Paolo Valerio, delegato alla disabilità dal rettore dell'Università «Federico II» di Napoli e, in modo specifico, il progetto «Lo Spazio con le Scuole», coordinato dalla prof.ssa Maura Striano.

L'area progettuale «Spazio con le Scuole» si basa sulla convinzione che è opportuno promuovere e svolgere, con modalità stabili, attività di ricerca tra istituzioni scolastiche e università per la rimozione delle barriere

didattiche, psicologiche, pedagogiche e tecnologiche che possono ostacolare l'inclusione dell'alunno disabile nel mondo universitario.

La modalità di lavoro *congiunto* può scongiurare, per quanto possibile, l'insuccesso scolastico o l'abbandono e accompagnare l'alunno disabile verso il successo formativo: nel percorso scolastico, nel passaggio dalla scuola all'università, nel corso della carriera universitaria.

È evidente che l'attività dello spazio-scuola del Centro SINAPSI non intende offrire soluzioni predefinite. La proposta intende invece valorizzare, in modo sistematico e specifico, le risorse umane e professionali presenti nelle singole istituzioni scolastiche e vuole potenziare il patrimonio di esperienze metodologiche e didattiche già maturate.

«Lo Spazio con le Scuole» si basa sul presupposto di fare ricerca «insieme» per ripensare la didattica; rappresenta, quindi, una proposta di lavoro a supporto delle singole scuole che, in base ai principi dell'autonomia scolastica, sono chiamate a definire i propri bisogni e a porre in essere processi innovativi finalizzati al successo scolastico.

Si evidenzia l'esigenza di un'alternanza sinergica tra la dimensione accademica e quella scolastica. In questa alternanza, occorre istituire spazi di mediazione tra questi due ambiti formativi, che consentano di spezzare la dicotomia tra teoria e pratica e ne permettano una sintesi, trasformando le conoscenze in competenza professionale attraverso la pratica concreta.

Questo implica la creazione di situazioni laboratoriali dove gruppi di insegnanti siano seguiti nella loro attività attraverso forme di monitoraggio, di confronto collettivo, di costante supporto in presenza oppure on line, con la cura e l'attenzione al gruppo classe, al singolo caso e a specifiche situazioni di disabilità.

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009), *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva: Raccomandazioni politiche*, <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-IT.pdf>.
- Barale F. e Ucelli Di Nemi S. (2003), *L'adulto con autismo: Un'introduzione*, «Nóos Aggiornamenti in psichiatria», vol. 9, n. 4, ottobre-dicembre, pp. 273-284.
- Berne E. (2003), *Ciao!... E poi?*, Milano, Bompiani.
- Blanc C. e Suvini C. (2001), *La musicoterapia attraverso le esperienze: Dalla realtà operativa alla ricerca*, Firenze, LoGisma.
- Boella L. e Buttarelli A. (2000), *Per amore di altro. L'empatia a partire da Edith Stein*, Milano, Raffaello Cortina.
- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Buzon T. (2000), *Usiamo la testa*, Milano, Frassinelli.
- Canevaro A. (2000), *Autismo, autismi e processi educativi*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 6, n. 1, ottobre, pp. 97-108.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. et al. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Rossini S. (1983), *Dalla psicomotricità a una diversa educazione fisica*, Torino, Omega.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenze e difficoltà*, Torino, UTET.
- Capra F. (2003), *Il punto di svolta*, Milano, Feltrinelli.
- Daffi G. (2007), *Le competenze trasversali nella formazione professionale*, Trento, Erickson.
- Damiano E. (2000), *Profilo di centauro: La formazione degli insegnanti tra sapere pedagogico e sapere disciplinare*. In S. Bucci (a cura di), *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti*, Roma, Carocci.

- Damiano E. (2007), *Il sapere dell'insegnante. Introduzione alla didattica per concetti*, Milano, FrancoAngeli.
- Decreto Legislativo sull'Obbligo Scolastico n. 139 del 22 agosto 2007.
- Demetrio D. (1997), *Il gioco della vita. Kit autobiografico: Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Milano, Guerini e Associati.
- Dewey J. (1966), *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*, New York, The Free Press, ed. or. 1916, trad. it. *Democrazia ed educazione: Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Milano, Sansoni, 2004.
- Drago R. e Cenerini C. (2000), *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Ferenich R. (2010), *Suggestopedia moderna. Teoria e pratica*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Galante B. (1992), *Come si attua il sostegno, modelli operativi*, «Scuola se. Rivista dei moduli e dei nuovi saperi per la scuola primaria», vol. 1, n. 3, novembre.
- Galante B. (2007), *La musica dell'educazione: Verso un curricolo aperto*. In M.R. Strollo e A. Bertirotti (a cura di), *Traghettonare il pensiero: La musica come «variabile Caronte»: Contributi pedagogici e sociologici*, Milano, FrancoAngeli.
- Galante B. (2009), *Dal progetto alla formazione: L'autonomia nella scuola dell'autonomia*, Istituto di Psicoterapia della Gestalt e Analisi Transazionale IGAT, Napoli, 3 giugno 2009.
- Govinda R. (2009), *Verso una scuola inclusiva e di apprendimento potenziato: Una sintesi dei risultati dello studio di casi provenienti da diversi Paesi*, Paris, Unesco.
- Guerralisi S. (1987), *Il metodo della globalità dei linguaggi*, Roma, Borla.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2009), *Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di vita*, 3 voll., Trento, Erickson.
- Kyriazopoulou M. e Weber H. (2009), *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica: Per una scuola inclusiva in Europa*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lipman M. (1995), *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, «Inquiry», vol. XV, n. 1, http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/cf/cf3_lipman.htm.
- Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero.
- Lozanov G. (1999), *I fondamenti della suggestopedia e il suo nuovo sviluppo*, Atti del Convegno, Venezia 4-5 dicembre 1999.
- Lozanov G. e Gateva L. (1983), *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Bulzoni.
- Meijer C.J.W. (2005), *Integrazione scolastica e proposte didattiche per la scuola secondaria superiore*, Middelfart, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita e Pensiero.
- Morin E. (1995), *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Naranjo C. (2004), *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo: Per un'educazione salvifica*, Udine, Forum Edizioni.
- Naranjo C. (2005), *Relazione al Convegno Internazionale «Cambiare l'educazione per cambiare il mondo»*, Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Udine, ottobre 2005.
- Naranjo C. (2007), *La civiltà, un male curabile*, Milano, FrancoAngeli.
- Nussbaum M.C. (2005), *Nascondere l'umanità: Il disgusto, la vergogna, la legge*, Roma, Carocci.
- Paquay L. et al. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti: Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando.
- Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli.
- Perls F.S. (1999), *La terapia gestaltica parola per parola*, Roma, Astrolabio.
- Petrucchio C. e De Rossi M. (2009), *Digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carocci.
- Queneau R. (2008), *Esercizi di stile*, Torino, Einaudi.
- Regolamento sull'autonomia scolastica, DPR 8 marzo 1999, n. 275.
- Ricci Bitti P.E. (1998), *Regolazione delle emozioni e artiterapie*, Roma, Carocci.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.
- Sapio A. (2004), *Per una psicologia della pace: Nuove prospettive psicologiche per approcci integrati interdisciplinari*, Milano, FrancoAngeli.

- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalla cornice di cui siamo parte*, Milano, Mondadori.
- Sorrentino I. (2010), *Educare alla creatività*, Busalla (GE), Sagep.
- Stewart I. e Joines V. (2006), *L'analisi transazionale*, Milano, Garzanti.
- Striano M. (2004), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Bari, Laterza.
- Strollo M.R. (a cura di) (1999), *Formazione e contesto*, Napoli, Liguori.
- Strollo M.R. (2008), *Il laboratorio di epistemologia e di pratica dell'educazione*, Napoli, Liguori.
- Strollo M.R. e Bertirotti A. (2007), *Traghetta il pensiero. La musica come «variabile Caronte»: Contributi pedagogici e sociologici*, Milano, FrancoAngeli.
- Tosco L. (1999), *Dalla progettazione alla gestione dei processi*. In M.R. Strollo (a cura di), *Formazione e contesto*, Napoli, Liguori.
- UNESCO (2004), *Éducation pour tous: L'exigence de qualité*, http://www.unesco.org/education/gmr_download/fr_summary.pdf.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on inclusion in education*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.

Abstract

The article outlines a training model for teachers defined as mini-training. The model's basic assumption aims to establish an aptitude for educational observation and listening in the teachers concerned. The different mini-training solutions outlined aim to discover the specificity of the individual pupils, to put into practice an educational approach that frees the imagination in culturally expressive actions, knowing how to order and coordinate the class group while learning from the pupils themselves.

In fact, the need to train teachers is quite apparent in order to achieve effective inclusion, however; the training does not need to focus so much on the specificity of the disabilities, but rather on observing the pupil as a person who copes with multiple characteristic processes, depending on the specific age, on the educational practices adopted in the school environment, on the network of numerous variables which intervene in the context, as well as on the quality of the communication process that is activated.