

Lavorare con alunni con autismo: i bisogni formativi degli insegnanti

Working with autistic pupils: teachers' training needs

Roberta Sala^a, Elena Zanfroni^b, Luigi d'Alonzo^{c,1}

^a *Università Cattolica del Sacro Cuore*, roberta.sala@unicatt.it

^b *Università Cattolica del Sacro Cuore*, elena.zanfroni@unicatt.it

^c *Università Cattolica del Sacro Cuore*, luigi.dalonzo@unicatt.it

Abstract

Il presente contributo illustra possibili percorsi formativi rivolti agli insegnanti di scuola primaria che hanno in classe alunni con autismo. I dati riportati si riferiscono ad una fase della ricerca-azione promossa nell'ambito del progetto europeo Erasmus+ Transform Autism Education (TAE) che ha coinvolto partner italiani, inglesi e greci e volta ad indagare la possibilità di riproporre un modello formativo specifico, già utilizzato in Inghilterra, anche in contesti con gradi differenti di inclusione scolastica.

Gli esiti a cui si è giunti testimoniano la necessità di promuovere un modello innovativo, volto ad incrementare una proposta formativa rivolta agli insegnanti in servizio, fondata su strategie inclusive, e a sollecitare la realizzazione di autentiche comunità di pratica in ciascuna scuola.

Parole chiave: formazione degli insegnanti; autismo; condivisione di buone prassi.

Abstract

This research paper investigates potential training opportunities and needs of primary school teachers who are including pupils with autism.

In this paper, the authors will present the results of an action-research realized thanks to the Erasmus+ international project Transform Autism Education (TAE). This project has involved partners from Italy, United Kingdom and Greece and its mission has been exploring the applicability of an English successful training model in a foreign context.

The research findings show the importance of an innovative training model funded on positive and inclusive strategies able to promote a community of practice in every school.

Keywords: teacher's training; autism; sharing good practices.

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori tuttavia sono attribuibili a: Roberta Sala, i paragrafi 1-2-3; a Elena Zanfroni, i paragrafi 4-5-6. Il prof. Luigi d'Alonzo è il referente scientifico del progetto di ricerca Erasmus+ Transform Autism Education (TAE).

1. Introduzione

L'analisi dei bisogni formativi rappresenta un tema di vitale importanza, che chiama in causa variabili di natura diversa: personali, istituzionali, sociali, culturali, il cui intreccio concorre a formare una trama molto articolata e complessa. Essa ha lo scopo di aiutare a far emergere ed esplicitare le reali necessità dei diversi professionisti rispetto alla maturazione di competenze, utili nell'attività quotidiana e nella definizione del profilo di ciascun lavoratore. A tale proposito risulta utile riportare il pensiero di Dubar (1980) che ha definito i bisogni di formazione come un processo dialettico in cui sono racchiusi, in particolare, tre momenti:

- i bisogni di formazione come risultati ipotetici di prospettive economiche e di evoluzione degli impieghi e delle qualifiche;
- i bisogni di formazione come rappresentazioni e motivazioni degli individui in un processo di determinazione degli obiettivi, che richiede una valutazione della situazione attuale e una capacità di progettazione e quindi di anticipazione dell'avvenire;
- i bisogni di formazione come comportamenti differenziati delle diverse categorie sociali nell'utilizzazione delle opportunità di formazione.

Quest'ultimo aspetto è proprio “funzione del rapporto tra i due momenti precedenti. Esso implica la messa in relazione di situazioni collettive e di strategie individuali, dei vincoli dell'ambiente economico e dei progetti di sviluppo personale” (Dubar, 1980 – citato in Alessandrini, 2016, p. 88).

Di fatto, proprio in virtù di quanto sopra riportato e dell'intrinseca complessità sociale e culturale, sarebbe una forzatura riduttiva pensare che un'operazione così importante del processo formativo, ovvero l'analisi dei fabbisogni, possa semplicisticamente declinarsi nella stesura di un elenco di ciò che manca o in una sterile misurazione dello scarto tra ciò che si ha e ciò che si vorrebbe o dovrebbe avere in termini di acquisizione di nuove competenze professionali. Piuttosto, una rilevazione significativamente orientata a leggere e a capire, tra dichiarazioni esplicite e messaggi impliciti, la natura delle esigenze formative non può prescindere da un'attenta analisi delle caratteristiche del territorio, degli enti e delle istituzioni (macrosistema), intrecciata alla comprensione dell'universo di credenze, convinzioni, aspettative e conoscenze che le persone possiedono in generale, o in relazione ad un particolare dominio epistemologico (microsistema). Se per bisogni formativi intendiamo allora le “specifiche esigenze connesse alla preparazione professionale dei singoli (e dei gruppi) che avranno come contenuto non solo ciò che gli individui fanno (le loro attività), ma anche ciò che si propongono di fare (i loro piani e progetti) e come intendono agire (modello culturale) in riferimento al particolare stato della loro relazione con l'organizzazione” (Quaglino & Carrozzì, 1981, pp. 64-65), comprendiamo allora come l'analisi degli stessi induca ad assumere una prospettiva multidimensionale e orientata alla complessità. Questo vale, in modo particolare, se l'ambito in cui il progetto formativo deve strutturarsi è quello scolastico, dove l'intreccio appena delineato si arricchisce di elementi in forte interazione tra loro: esigenze personali dei docenti, bisogni della singola istituzione scolastica legati al suo specifico percorso storico e culturale, indicazioni e direttive ministeriali, richieste della rete territoriale, bisogni educativi speciali degli alunni e delle loro famiglie. Tutto questo ha luogo, in modo particolarmente evidente, quando occorre costruire un impianto formativo nella sua interezza (obiettivi, metodi, strategie, contenuti, modalità e criteri di valutazione), ma anche quando i contenuti sono predefiniti ed il solco è, in qualche modo, già tracciato dall'esterno.

È proprio in riferimento a quest'ultimo aspetto che si colloca il presente lavoro; l'indagine si situa, infatti, all'interno del progetto europeo Erasmus+ Transform Autism Education, nell'ambito di un partenariato che vede coinvolti enti di ricerca e scuole italiani, inglesi e greci. In una cornice di riferimento più ampia, i dati riportati in questo contributo rappresentano gli esiti di un iter formativo rivolto ad insegnanti che hanno esperienza con alunni con autismo. Tale percorso ha previsto la messa a punto di un questionario, finalizzato alla rilevazione di molteplici aspetti basilari alla realizzazione del piano di lavoro del progetto europeo. Uno di essi è rappresentato dalla conoscenza dei bisogni formativi degli insegnanti rispetto alle tematiche inerenti all'autismo, che costituisce lo sfondo integratore dell'intero disegno di ricerca.

2. La metodologia della ricerca

L'analisi del fabbisogno formativo è inquadrata in una fase del percorso di ricerca che ha previsto l'adozione di una metodologia articolata e coerente con la duplice esigenza dell'indagine stessa: ottenere risposte di natura qualitativa, che rendessero ragione dei reali bisogni della scuola e dei suoi professionisti, e in pari tempo, riuscire a raggiungere, attraverso il maggior numero possibile di partecipanti, dati quantitativamente significativi.

Più specificatamente, gli obiettivi di questa ricerca possono essere così sintetizzati:

- compiere una ricognizione in ingresso dello stato di conoscenze possedute dagli insegnanti, in termini di rilevazione dei percorsi formativi pregressi da loro attuati;
- conoscere i bisogni dei docenti rispetto ad un tema, l'autismo, ritenuto significativamente rilevante, non tanto in merito ai contenuti, quanto in relazione alle metodologie dell'intervento formativo da loro considerate qualitativamente più rilevanti.

La scelta della tipologia di studio per l'intero progetto europeo si è orientata, dunque, verso la realizzazione di una ricerca-azione, ovvero una metodologia di indagine partecipativa, compiuta da persone direttamente impegnate all'interno di una struttura o istituzione, al fine di affrontare criticità emergenti e delineare eventuali prospettive future (Amado & Levy, 2002; Boog, Coenen & Keune, 2001; Reason & Bradbury, 2001).

L'indagine condotta si è avvalsa di due tecniche di raccolta dei dati comunemente utilizzate nella ricerca pedagogica: il questionario e il focus group.

Il questionario, somministrato in modalità elettronica, è composto da 27 domande a risposta chiusa, multipla e aperta, suddivise in 5 aree²:

1. Informazioni generali;
2. Opinioni sull'inclusione scolastica;
3. Percezioni rispetto agli alunni con autismo;
4. Descrizione del lavoro con alunni con autismo;
5. Esplicitazione dei bisogni formativi.

Come già anticipato, è proprio su quest'ultima area (5. Esplicitazione dei bisogni formativi) che si indirizza l'attenzione del presente contributo.

² Per ulteriori informazioni in merito al questionario e ai risultati conseguiti si rimanda al seguente contributo: Molteni, Folci e d'Alonzo (2017).

Parallelamente, il metodo del focus group (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2005; Krueger, 1994) è stato adottato allo scopo di ottenere dati di natura qualitativa, rilevabili attraverso il confronto attivo dei partecipanti su alcuni temi chiave, con particolare attenzione ai nodi critici dei modelli formativi normalmente adottati e le potenzialità legate a differenti modi di attivare percorsi di apprendimento.

3. Il campione di ricerca

Il campione è composto da 185 insegnanti ed educatori scolastici, operanti nelle scuole primarie (45% curricolari, 43% di sostegno), situate nella provincia di Monza e Brianza. La maggior parte degli insegnanti intervistati è di ruolo, con una disomogeneità considerevole correlata alle diverse tipologie: sono di ruolo solo il 47% degli insegnanti di sostegno. Il campione si è rivelato sufficientemente equilibrato in riferimento alla distribuzione delle classi scolastiche di appartenenza delle insegnanti, con una anzianità di servizio elevata: il 38% del campione ha alle spalle una carriera professionale di oltre 15 anni (10%: 16-20 anni; 28%: > 21 anni) mentre solo il 14% dichiara di operare nella scuola da meno di 5. Tra gli insegnanti curricolari si registra una maggiore esperienza in termini di anni di lavoro: il 51% di essi dichiara, infatti, di avere più di 21 anni di servizio. Gli educatori sono la categoria professionale più giovane perché il 74% dei partecipanti è presente nella scuola da meno di 10 anni.

Per quanto riguarda l'esercizio della propria professionalità con alunni con disturbo dello spettro autistico, si evidenzia una tendenza opposta rispetto ai dati inerenti all'anzianità di servizio. Più della metà del campione (63%) ha, infatti, meno di cinque anni di esperienza con alunni con autismo in classe mentre solo il 3% da più di vent'anni lavora a scuola con studenti con questo disturbo. Tale dato, se osservato secondo la professione del campione di ricerca, non indica alcuna rilevante differenza e quindi sembrerebbe possibile dichiarare che, nel contesto scolastico, non sia presente una specifica categoria di professionisti con più anni di esperienza di insegnamento con alunni autistici.

Rispetto alla competenza professionale a scuola, il quadro che si delinea è il seguente: nonostante la maggioranza dei partecipanti possieda una comprovata e datata esperienza scolastica, un numero significativamente minore di essi ha avuto la possibilità di lavorare con alunni con autismo da più di 5 anni (Figura 1).

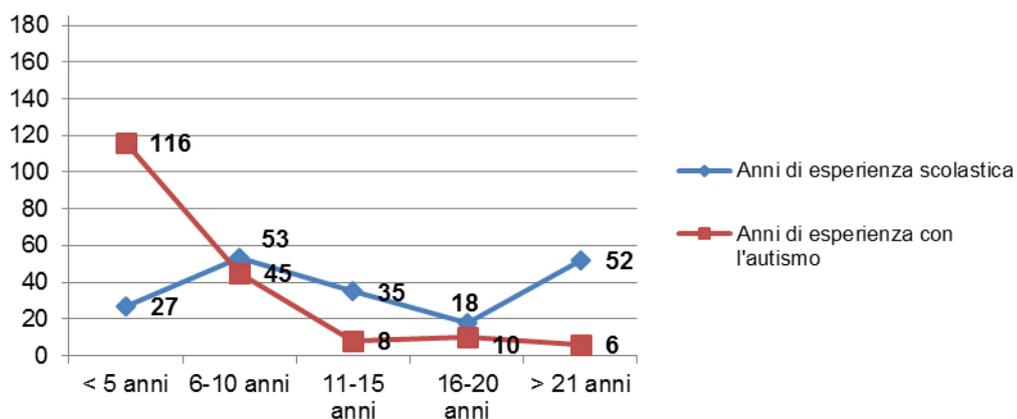


Figura 1. Anni di esperienza a scuola e con alunni con autismo.

Solo il 18% ha, infine, incontrato almeno quattro diversi alunni con tale condizione. In particolare, la tipologia di professionisti che ha avuto la possibilità di lavorare con il maggior numero di essi sono gli insegnanti di sostegno e gli educatori. Quasi la metà dei partecipanti ha dichiarato di aver maggiormente operato con alunni con media o grave disabilità intellettiva, ovvero con un funzionamento medio/basso (47%) mentre solo il 16% dichiara di aver incontrato alunni ad alto funzionamento.

In sintesi, gli aspetti più rilevanti del campione di indagine possono essere così sintetizzati:

- i partecipanti sono principalmente professionisti di sesso femminile, attivi in scuole primarie afferenti soprattutto agli istituti del Centri Territoriali per l’Inclusione (CTI) di Monza Ovest;
- in egual misura sono insegnanti curricolari e di sostegno;
- quasi due terzi degli insegnanti del campione è di ruolo, anche se la maggioranza di essi sono docenti curricolari;
- gli insegnanti curricolari hanno più anzianità di servizio scolastico rispetto ai colleghi di sostegno e agli educatori;
- quasi due terzi del campione lavora con alunni con autismo da meno di cinque anni e ha incontrato non più di due studenti con questa diagnosi;
- circa la metà dei partecipanti ha lavorato soprattutto con alunni con una condizione caratterizzata da un funzionamento medio/basso.

4. Analisi dei risultati

Una parte del questionario era indirizzata ad indagare la tipologia di corsi frequentati dai partecipanti negli ultimi cinque anni e quindi il bisogno formativo da questi percepito.

Come è visualizzato nella Figura 2, quasi la metà (42%) dei soggetti ha aderito ad iniziative promosse dal CTI di appartenenza. Solo il 16% ha preso parte ad un percorso formativo universitario (corso di specializzazione: 10%; master: 3%; corso di aggiornamento: 3%). I corsi frequentati sono stati principalmente gratuiti o finanziati dall’ente di appartenenza, mentre quelli di tipo universitario sono stati a carico degli stessi partecipanti.



Figura 2. Ente che ha promosso la formazione ai partecipanti.

Il monte ore delle formazioni, a cui il campione ha partecipato, è variabile nella durata e nella sua pianificazione, con una media complessiva compresa tra le 13 e le 15 ore, relativamente ai corsi promossi dalla propria scuola oppure dagli enti territoriali.

Il 23% del campione ha inoltre aderito a percorsi formativi specifici su alcune metodologie, utili per lavorare con alunni con autismo, in particolare inerenti al metodo Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) (63%), alla Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) (47%) e all'Applied Behavioral Analysis (ABA) (35%) (Figura 3).

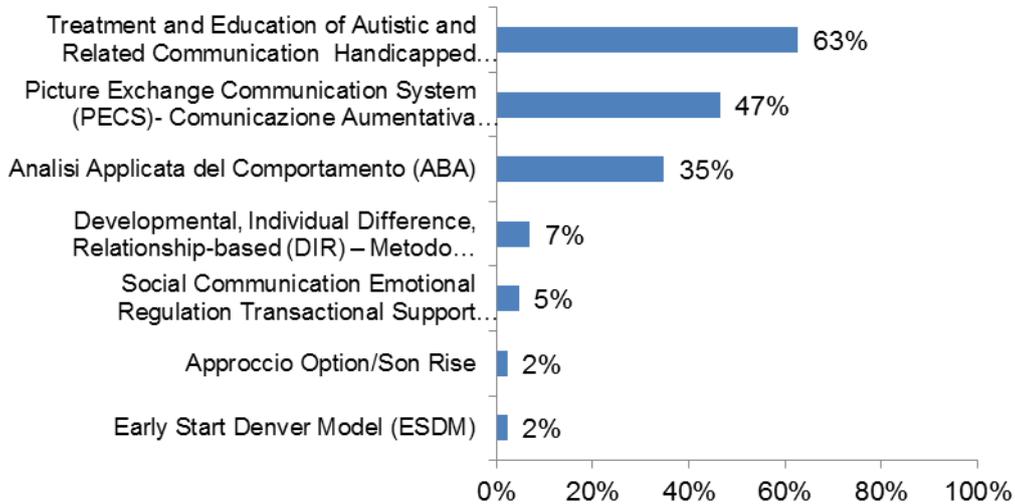


Figura 3. Tipologia di corsi frequentati.

Attraverso il questionario, è stato quindi chiesto ai partecipanti di riflettere sulle modalità formative che avrebbero prediletto e ritenuto più efficaci, al fine di migliorare la propria competenza nel lavorare a scuola con alunni con autismo: solo il 9% degli intervistati ha dichiarato di aver bisogno di una formazione di base e generica sul tema, mentre il 39% di gradire una formazione laboratoriale e pratica, specifica per la propria classe e per l'alunno con autismo, oppure approfondita e a grado elevato di specializzazione, che permetterebbe loro, supportando i propri colleghi a scuola, di favorire e promuovere così l'inclusione nel proprio istituto (Figura 4).

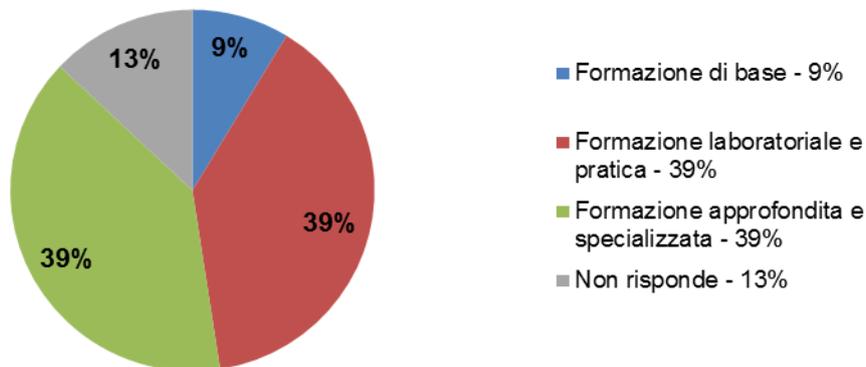


Figura 4. Tipologia di formazione richiesta.

La formazione laboratoriale e di base è stata maggiormente richiesta dagli insegnanti curricolari mentre i colleghi di sostegno e gli educatori hanno espresso il desiderio di partecipare a corsi più approfonditi e di specializzazione (Figura 5).

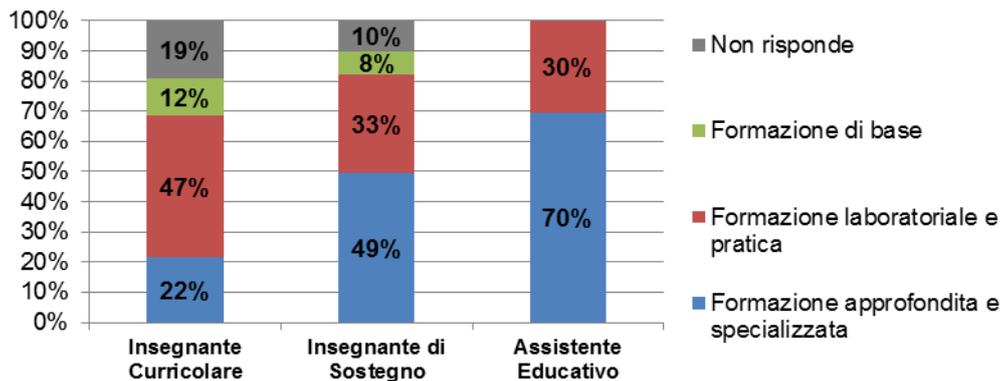


Figura 5. Tipologia di formazione richiesta correlata al ruolo professionale.

Attraverso gli strumenti di indagine qualitativi (focus group e expert survey) è stato possibile raccogliere ulteriori dati rispetto al bisogno formativo e ai modelli possibili per migliorare le proposte per gli insegnanti.

Ciò che è emerso a più voci è stata l'esigenza di mantenere in primo piano l'aspetto motivazionale, considerato l'elemento essenziale per sostenere i percorsi di specializzazione per i docenti. Al tempo in cui è stata condotta la ricerca, la formazione in servizio non era obbligatoria e ciò ha implicato che la partecipazione ad una proposta formativa potesse essere stata vissuta come un'imposizione dall'alto; questo, in alcuni casi, ha influito negativamente sulla qualità dell'apprendimento e sui livelli di interesse verso il tema proposto. Considerando questa premessa, è fondamentale che ogni percorso formativo sia presentato ai docenti in modo efficace, coinvolgente e sfidante, per motivarli a frequentare il corso proprio in virtù della sua non obbligatorietà.

Durante i focus group, i componenti dei gruppi di lavoro, afferenti ai tre CTI, hanno consentito di rilevare delle stimolanti proposte, al fine di migliorare le offerte formative del territorio. Ciò che è emerso dalla discussione di gruppo ha consentito di ricavare importanti orientamenti per la programmazione della formazione futura: a seconda delle necessità della scuola e della rete, sarebbe opportuno offrire dei percorsi modulari a carattere laboratoriale, che permettano ai partecipanti di poter approfondire il tema e le strategie educative e didattiche, secondo il proprio grado di necessità, offrendo così ai docenti un'opportunità di monitoraggio, di supervisione e di accompagnamento.

A tale proposito, partendo proprio dalla complessità che si rileva nella scuola anche in seguito alla presenza sempre crescente di alunni con bisogni educativi speciali, risulta opportuno riflettere sulla necessità di garantire ai docenti la possibilità di usufruire di una supervisione pedagogica costante, che li possa orientare nei casi più difficili e, più in generale, guidare nel loro operare quotidiano. La figura di un consulente pedagogico rappresenta una delle possibilità che le scuole hanno per poter fronteggiare le numerose difficoltà di gestione degli alunni. Tale supporto può, infatti, costituire per gli insegnanti un valido sostegno e un aiuto, *super partes*, utile alla definizione di strategie condivise e di possibili percorsi formativi da attivare. Ciò consentirebbe inoltre l'individuazione di variabili che, in presenza di bisogni educativi particolari, possano fare la differenza per il raggiungimento della qualità dei processi educativi (Negri, 2014).

In alcuni contesti può anche essere più efficace proporre un percorso intensivo di formazione, rivolto ad uno specifico team o istituto, da strutturare preferibilmente prima

dell'inizio dell'anno scolastico, a seconda dell'/gli alunno/i che andranno ad accogliere, nel caso in cui gli insegnanti non abbiano mai avuto l'occasione di essere formati sull'autismo.

Dalle riflessioni condivise con i ricercatori è emerso, inoltre, che la modalità laboratoriale sia sicuramente quella prediletta dagli insegnanti ed è stato proposto il suggerimento di coinvolgere negli stessi laboratori anche eventuali attori, esterni al mondo della scuola, in particolare i genitori e i terapisti. Tutto ciò aiuterebbe gli insegnanti a porsi in ascolto dell'esperienza di chi si occupa, insieme a loro, della crescita dell'alunno, favorendo in tal modo la promozione di un approccio di rete unitario ed integrato.

Dal punto di vista più strettamente contenutistico, i partecipanti hanno sottolineato la necessità di approfondire in ambito formativo soprattutto il tema della comunicazione, della relazione sociale con i compagni e dell'autonomia, attraverso workshop dedicati e specifici.

Si è evinto, inoltre, che la formazione, per risultare maggiormente efficace, non dovrebbe essere rivolta esclusivamente agli insegnanti, ma avere delle declinazioni specifiche anche per i dirigenti ed il personale ausiliario, oltre che prevedere moduli particolari indirizzati ai docenti curricolari e di sostegno. Potrebbe essere utile rilasciare un attestato di frequenza al termine di ciascun livello formativo proposto e, al tempo stesso, sarebbe importante definire dettagliatamente le modalità e i criteri di verifica dell'effettivo impatto del percorso e delle sue ricadute funzionali sul modo di fare scuola di ciascun insegnante.

Come meglio viene esplicitato da un partecipante al focus group, "la formazione deve essere promossa e finanziata dal MIUR secondo modalità diverse: erogazione di contributi alle singole scuole autonome, erogazione a reti di scuole attraverso la partecipazione a bandi per la formazione su specifiche tematiche, attribuzione di risorse per la formazione ai CTI. La promozione delle azioni di formazione deve essere a cura di chi finanzia e organizza i percorsi, ma c'è a mio giudizio una responsabilità verso la formazione come strumento per promuovere e valorizzare la professionalità degli insegnanti che è e deve essere assunta all'interno di ogni singola scuola".

In particolare, compito del dirigente scolastico dovrebbe essere quello di rilevare i bisogni di formazione e promuovere la partecipazione dei docenti ai percorsi attivati. Le risorse finanziarie di ogni singola scuola in merito alla formazione sono esigue e spesso le scuole della Lombardia utilizzano lo strumento della rete per usufruire di finanziamenti ed erogare corsi di formazione di una certa rilevanza a più istituti dello stesso territorio, talvolta avvalendosi anche di contributi liberali offerti dalle famiglie. È altresì vero che in alcuni casi, i continui cambiamenti, che di anno in anno si verificano negli organici dei diversi istituti, e in particolare nella nomina dei dirigenti, non consentono sempre di mantenere la coerenza tematica e il grado di approfondimento delle diverse proposte formative, attivate annualmente.

La formazione può essere anche uno strumento per implementare nuove politiche scolastiche, infatti a tale proposito un partecipante ha affermato: "azioni e percorsi di formazione efficaci, che rispondano realmente ai bisogni di formazione preventivamente rilevati, modificano la cultura professionale permettendo l'innovazione e l'evoluzione di sistemi scolastici complessi e delicati come la scuola".

L'efficacia delle differenti proposte formative dovrebbe, inoltre, essere monitorata e rilevata attraverso la valutazione dei partecipanti e la ricaduta sulle buone prassi d'istituto. Alcuni docenti suggeriscono di poter verificare le competenze prima e dopo il corso promosso e documentare i risultati dei percorsi effettuati in classe, per poi poterli diffondere nella scuola.

Secondo un dirigente, “la resistenza che spesso gli insegnanti mostrano verso la formazione, in buona parte è proprio dovuta ad esperienze di partecipazione a corsi non soddisfacenti; nella maggior parte dei casi, infatti, il corso di formazione si ferma alla trasmissione dei soli contenuti teorici, non rispondendo pienamente alle aspettative del docente. Mancano spesso esempi di ‘buone pratiche’, di condivisione di esperienze che hanno funzionato in casi specifici, ma esportabili, di soluzione di caso. Dunque poter valutare la formazione da parte degli insegnanti è molto importante per indirizzare l’offerta formativa in maniera più efficace”. Fermo restando il fatto che quanto affermato possa essere condivisibile, è pur vero, tuttavia, che il clima iniziale che si trova in alcune occasioni formative rivolte agli adulti in generale, e più specificatamente agli insegnanti, è di estrema resistenza e pregiudizio nei confronti delle diverse proposte. Il professionista in formazione è spesso prevenuto rispetto all’efficacia dei diversi percorsi formativi e non comprende che, talvolta, la reale differenza nel conseguimento dei risultati stessi potrebbe derivare proprio dal suo atteggiamento nei confronti di essi e dalla volontà di essere formato. Talvolta, infatti, non è importante diversificare le tematiche della formazione e analizzare i singoli casi da cui evincere possibili buone prassi, ma è auspicabile cogliere l’opportunità che tali occasioni di confronto portano con sé, inducendo i partecipanti a rielaborare i diversi contenuti teorici, innestandoli nell’esperienza lavorativa, vissuta quotidianamente.

È importante, allora, per coloro che vivono il momento formativo, interrogarsi su come sia possibile divulgare le buone prassi apprese durante queste occasioni e condividerle con i colleghi. I partecipanti alla sperimentazione ritengono, inoltre, di fondamentale importanza il sostegno degli istituti verso i gruppi di lavoro e di sperimentazione che si costituiscono in ogni plesso, con la funzione di raccogliere le testimonianze più efficaci e trasmetterle in rete agli altri insegnanti, costituendo delle vere e proprie “biblioteche di buone prassi”, cui ciascuno possa accedere a seconda degli alunni che accoglie ogni anno. In questo modo un partecipante suggerisce: “si potrebbe favorire maggiormente il confronto tra docenti, anche con scambi internazionali e organizzando nuclei di ricerca per la didattica in collaborazione con gli enti universitari, con il compito di formare, supportare, fornire consulenza e valutare la ricaduta della formazione, in una prospettiva di sviluppo professionale continuo”.

Alla base di questa idea, è possibile intravedere una realizzazione concreta del costrutto della comunità di pratica, che, come sostiene Alessandrini (Alessandrini & Buccolo, 2010), utilizzando un approccio integrato e multifocale, consente di considerare diversi elementi, che interagiscono in modo dinamico in una determinata realtà professionale, quale ad esempio può essere la scuola (Alessandrini & Buccolo, 2010; Wenger, 2006):

- le pratiche, messe in atto da docenti competenti e motivati;
- le intenzioni, le norme/regole, i repertori, le procedure, i saperi, le teorie (esplicite/implicite) che sostengono le pratiche del corpo docenti di un determinato istituto;
- le comunità di pratiche, intese come insiemi complessi di individui che condividono culture, storie di vita e di apprendimento, saperi, tradizioni;
- le comunità di interfaccia con cui si interagisce in un determinato contesto, ovvero le diverse tipologie di comunità di pratica presenti.

La mancanza di risorse economiche e umane, la complessità sociale e le emergenze educative, i conseguenti bisogni formativi inducono quindi a riflettere sul valore di potenziali comunità di pratiche presenti in ciascun istituto scolastico e a comprendere quali possano essere le modalità da attivare, che ne consentano la loro piena affermazione.

5. Dimensioni emergenti

Da quanto sinora esposto, appare evidente come, agli occhi degli insegnanti, la formazione rappresenti l'anello fondante di un positivo percorso inclusivo dell'alunno con autismo all'interno della scuola e come, di conseguenza, debba essere promossa e costruita per rispondere al bisogno reale dei docenti e della rete di appartenenza.

Tentando di sintetizzare le diverse sollecitazioni ricevute dalla realizzazione della presente ricerca, si vorrebbe mettere in evidenza alcune dimensioni emergenti, utili per avviare una riflessione su un possibile rinnovamento dei processi formativi destinati ai docenti, appartenenti ad ogni ordine e grado scolastico. Si concorda con l'idea che la figura dell'insegnante stia passando "da un ruolo di personale esecutivo ad un ruolo di personale 'professionista'" (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 2006, p. 17), che pertanto ha la necessità di formarsi continuamente per poter rispondere in modo efficace alle richieste sempre più diversificate di tutti gli alunni.

In primo luogo, è evidente come l'analisi dei bisogni non possa configurarsi come una fase estranea a tutto il processo e la cui titolarità sia di competenza esclusiva degli enti di ricerca, preposti ad attuarla. Un'analisi dei bisogni ecologicamente fondata (Brofenbrenner, 2002) non può in alcun modo prescindere dal coinvolgimento dei fruitori della formazione e da una modalità partecipata, all'interno della quale i docenti stessi assumono un ruolo di co-lettori delle loro esigenze formative. All'interno di questo contesto, caratterizzato da interdipendenza positiva, l'ente di ricerca mette a disposizione il suo expertise in merito alla metodologia (predisposizione di un piano di survey, messa a punto e validazione di strumenti specifici di rilevazione, elaborazione di sistemi di analisi e di interpretazione dei dati raccolti), mentre gli organismi scolastici (CTI, gruppi di esperti) forniscono indicazioni appropriate e radicate ai bisogni del contesto, in cui la formazione deve aver luogo. Rigorosità metodologica e validità ecologica, in termini di sensibilità al contesto, sono due tasselli ineliminabili in un percorso di conoscenza dei requisiti formativi.

In secondo luogo, sembra oltremodo assodato come sia ormai tramontato un modello di formazione che prevede un'asettica articolazione di incontri, basati su input teorici alternati a momenti di tipo applicativo, che, pur dimostrandosi spesso stimolanti e magari sapientemente orchestrati, non riescono a fare presa sui reali bisogni dei territori e delle istituzioni, rimandando un'idea di tecnicismo, spesso avulso dalle aspettative dei singoli e delle organizzazioni. L'orientamento attuale, più volte auspicato dagli stessi partecipanti ai focus group, è stato quello di creare un impianto formativo modularizzato sugli interessi e sui livelli di conoscenza dei partecipanti, basato sul principio del learning by doing, flessibile nelle strategie e, soprattutto, rilevante a livello sistemico, in grado cioè di fornire indicazioni di metodo pedagogicamente sostenibili e realisticamente trasferibili nelle singole realtà scolastiche.

Infine, appare un passaggio, ora più che mai, insostituibile l'esigenza, espressa dai partecipanti ai focus group, di monitorare l'impatto e la ricaduta della formazione sui processi di inclusione dell'alunno con autismo, così come essi hanno effettivamente luogo nella prassi didattica quotidiana. È interessante constatare come la consapevolezza dello scarto, tra ciò che si apprende in formazione e ciò che si mette in pratica in situazione, riveli possibili nodi critici dei processi formativi: da un lato, quello di essere troppo distaccati dalla realtà, dall'altro di non riuscire ad essere autentici promotori di cambiamento. Tra aula formativa e aula scolastica dovrebbe stabilirsi un fil rouge unificante, finalizzato a produrre un reciproco arricchimento tra teoria e prassi, tra ricerca e intervento sul campo, tra competenze acquisite e nuovi bisogni educativi.

6. Conclusioni

Stante la crescente complessità in cui versa la società attuale, le considerazioni del presente contributo si pongono l'obiettivo di problematizzare un tema attuale e di grande responsabilità etica quale è quello della formazione dei docenti. L'analisi condotta vuole, pertanto, cercare di promuovere in modo sempre più strutturato una riflessione articolata sulle possibili pratiche formative, in grado di soddisfare la professionalità degli insegnanti appartenenti alle scuole di ogni ordine e grado.

A tale proposito, riprendendo Morin (2000), possiamo affermare, infatti, che gli sviluppi delle diverse discipline hanno, sì, contribuito a focalizzare l'attenzione sui vantaggi della divisione del lavoro, ma al tempo stesso hanno portato con sé possibili derive legate "alla super specializzazione, alla compartimentazione e al frazionamento del sapere" (ivi, p. 7). Essi "non hanno prodotto solo conoscenza e delucidazione ma anche ignoranza e cecità, invece di opporre correttivi a questi sviluppi, il nostro sistema di insegnamento obbedisce loro. Ci insegna, a partire dalle scuole elementari, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a isolare le discipline (piuttosto che riconoscere la loro solidarietà) a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e integrare" (ivi, p. 7).

Il dibattito in corso sulla formazione degli insegnanti ed in particolare di quelli specializzati sul sostegno, sollecitato anche dalla pubblicazione dei recenti decreti sull'inclusione (D.Lgs. n. 66/2017), rimarca con decisione la necessità di responsabilizzare i principali interlocutori che, a diverso titolo, si occupano di scuola per delineare gli elementi specifici, che devono caratterizzare le competenze dei docenti di sostegno.

Ciò si rende necessario al fine di evitare di incorrere, da un lato, in una logica basata su iperspecialismi ed eccessiva medicalizzazione contro la promozione di un reale approccio inclusivo (Caldin, 2012; Goussot, 2015) e, dall'altro, in un atteggiamento rinunciatario da parte degli addetti ai lavori, che rischia a volte di prendere la forma di alibi e di rivendicazioni retoriche. Dare la parola a chi opera sul campo, consentendo al tempo stesso di rielaborare in modo continuo il proprio vissuto sia personale sia professionale, diventa, pertanto, prioritario al fine di definire un profilo di insegnante di sostegno autentico, competente, riflessivo e pienamente aderente alle richieste del contesto.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto nei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G., & Buccolo, M. (eds.). (2010). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce: Pensa.
- Altet, M., Charlier, È., Paquay, L., & Perrenoud, P. (eds.). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Amado, G., & Levy, A. (eds.). (2002). *La recherche-action. Perspectives internationales*. Paris: Eskas.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2005). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento: Erickson.

- Boog, B., Coenen, H., & Keune, L. (2001). *Theory and practice of action research*. Tillburg: University Press Tillburg.
- Brofenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caldin, R. (2012). Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo & R. Caldin (eds.), *Questioni sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 247-269). Napoli: Liguori editore.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione scolastica degli alunni con disabilità*.
- Dubar C. (1980). *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris: Éditions Sociales.
- Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione democratica. Rivista di Pedagogia politica*, *V*, 9–31.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus group. A practical Guide for Applied Research*. Boston, MA: Sage Publications.
- Molteni, P., Folci, I., & d'Alonzo, L. (2017). Saper includere alunni con autismo nella scuola primaria. Gli esiti di una ricerca sulla percezione di insegnanti ed educatori. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, *15*, 171–193.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Negri, S. (ed.). (2014). *La consulenza pedagogica*. Roma: Carocci.
- Quaglino, G.P., & Carrozzini, G.P. (1981). *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Milano: Franco Angeli.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook for action research. Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Wenger, E. (2006) *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.