

Modello di Formazione Integrata Embodied-based, per il potenziamento delle competenze inclusive dei docenti

VALERIA MINGHELLI

Università degli Studi di Salerno
vminghelli@unisa.it

PAOLA DAMIANI

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
paola.damiani@unimore.it

Riassunto:

La formazione degli insegnanti è considerata un fattore predittivo della buona qualità dei processi inclusivi. La letteratura ha messo in luce come atteggiamenti e credenze influiscano significativamente nel determinare le competenze dei docenti inclusivi. Il modello di formazione proposto si fonda sulla valorizzazione delle dimensioni cognitive, emotivo-corporee, esplicite e implicite, che determinano una “condotta personale come una sorta di saggezza derivata dal corpo”, essenziale per il potenziamento delle “competenze inclusive”.

Abstract:

Teacher training is considered a predictor of the good quality of inclusive processes. The literature has highlighted how attitudes and beliefs significantly influence the skills of inclusive teachers. The proposed training model is based on the enhancement of the cognitive, emotional-bodily, explicit, and implicit dimensions, which determine a “personal conduct as a sort of wisdom derived from the body”, essential for the strengthening of “inclusive skills”.

Parole chiave: Embodied Cognition Science, formazione docenti, inclusione scolastica.

Keywords: Embodied Cognition Science, teacher training, school inclusion.

1. La complessità del paradigma inclusivo

Nell’ultimo ventennio, l’inclusione ha subito un importante cambio di prospettiva con l’introduzione dell’*International Classification of Functioning*, ICF (OMS, 2001; 2007) che, non senza fatica, contribuisce a determinare riflessioni significative in tema di progettazione delle attività educative e didattiche. L’iter normativo, tuttora inconcluso a seguito della sentenza del Tar Lazio n. 9795 che ha sospeso l’adozione dei nuovi modelli di PEI (Piano Educativo Individualizzato) declinati in chiave ICF (D.I. n. 182/2020), sintetizza emblematicamente la complessità sottesa alla strutturazione di interventi educativo-didattici inclusivi che vogliano dirsi efficaci e soprattutto concreti tanto nella progettazione, quanto nell’implementazione degli stessi.

La rivoluzione paradigmatica sottesa all’adozione dell’ICF descrive la disabilità non più come stato ontologico del soggetto, bensì come risultante di una complessa relazione tra la condizione di salute e i fattori personali e ambientali propri del

contesto in cui questi vive e, analogamente, il funzionamento dell'individuo è considerato come il frutto degli esiti positivi di questa interazione (OMS, 2001).

Di tutti i contesti che, a vario titolo formale e non, sono preposti a declinare il paradigma inclusivo, dalla famiglia all'ambito clinico, sino al contesto territoriale di appartenenza, la Scuola si costituisce come un luogo privilegiato di promozione dell'inclusione. Il potenziale inclusivo implementabile nel contesto educativo scolastico assume, infatti, una duplice prospettiva: la prima, orientata al singolo, attraverso la progettazione e l'attuazione di interventi educativi e didattici individualizzati sulle difficoltà e personalizzati sulle competenze, onde intraprendere un proficuo Progetto di vita (D. Lgs. 66/2017), già a partire dalla scuola dell'infanzia; la seconda, attuata con il gruppo classe che, in prospettiva ICF, può e deve costituirsi come un contesto ambientale e sociale facilitante. In particolare, il docente è chiamato a svolgere un'imprescindibile funzione di mediazione per lo sviluppo delle competenze inclusive dei compagni di classe, che divengono realmente risorsa (Ianes, Macchia, 2008), allorché il docente sia stato in grado di favorire la costruzione di schemi di azione e interazione e stili comunicativi efficaci utili a promuovere l'inclusione.

Nel far ciò, la scuola si trova a dover rispondere costantemente a periodiche e incalzanti emergenze formative, che richiedono un ripensamento delle strategie di attuazione dei processi educativi e inclusivi, in contesti nuovi e altamente sfidanti, anche alla luce di continue (e talvolta confusive) modifiche delle normative di riferimento.

Una tale complessità del fenomeno richiede che, a livello nazionale e internazionale (EASNIE, 2012; 2014), ci si interroghi su quali siano gli elementi considerati in grado di promuovere l'inclusione. La formazione del docente già oggetto di attenzione nella Legge 107 del 2015, ripresa nell'ambito della quarta Missione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), è considerata in ambito internazionale, dall'European Agency for Development Special Needs Education (2012; 2014), un fattore predittivo della qualità dei processi inclusivi.

È necessario, pertanto, individuare quali siano le aree fondamentali su cui la formazione debba incidere e svilupparsi. La letteratura scientifica ha messo in luce quanto non bastino le sole competenze disciplinari, metodologico/didattiche e psicopedagogiche, bensì sia necessario investire l'area delle *variabili personali* (Murdaca, Oliva, 2016; Aiello et al., 2017) che influiscono significativamente sull'assunzione di un positivo atteggiamento da parte del docente rispetto all'inclusione (Van Reusen et al., 2001; Donnelly, Watkins, 2011), a partire dal potenziamento delle dimensioni emotivo-cognitivo-corporee a fondamento di una "corporeità didattica" (Sibilio, 2012) maggiormente efficace.

Di qui la riflessione su quanto la formazione docenti debba prendersi cura del bisogno della *persona - docente*, di sentirsi riconosciuto e "preso in carico globalmente" onde promuovere per esso, la definizione di una morfologia costitutiva inclusiva consapevole ed efficace, a nutrimento della sua stessa motivazione ad attivare buone prassi.

2. Formazione Integrata TPE *Embodied Cognition-based* come strumento di potenziamento delle competenze inclusive del docente

Sulla base di queste premesse, è stato strutturato e implementato il Modello di *Formazione Integrata Teorico Pratico Esperienziale Embodied Cognition-based* (Formazione Integrata TPE *EC-based*) (Damiani et. al., 2021; Minghelli, D'Anna, 2021), come strumento per il potenziamento delle competenze inclusive, in considerazione non già e non solo dei compiti istituzionali del docente, bensì anche del suo potere inclusivo e del suo personale bisogno formativo globale.

Il modello, strutturato a partire dal paradigma teorico dell'*Embodied Cognitive Science*, assume e promuove una visione multi-prospettica, superando la dicotomia cartesiana corpo-mente (Damasio, 1995), riconoscendo un dialogo circolare tra le dimensioni corporee, emozionali e cognitive, che agiscono contemporaneamente nei processi di apprendimento (Glenberg, 2008; Barsalou, 2010; Paas, Sweller 2012; Wilson, Foglia, 2017). In questa prospettiva la formazione si costituisce come un'esperienza olistica in cui l'attivazione contemporanea di differenti aree consente un potenziamento reciproco delle stesse (Gombrich, 1970).

Nel modello, i costrutti dell'intersoggettività, della simulazione incarnata, dell'empatia, della condivisione emotiva (Gallese, 2003; 2005; 2014), tutti fortemente influenzati dall'individuazione dei neuroni specchio (Gallese et al., 1996; Rizzolatti et al., 1996), dai quali non si può più prescindere in ambito didattico e formativo, seppur con le dovute cautele, sono stati intesi come strumenti di investimento e valorizzazione delle dimensioni globali del docente, per strutturarne una "condotta personale" agita "come una sorta di saggezza derivata dal corpo" (Caruana, Borghi, 2016, p. 73).

La consapevolezza circa il proprio potenziale inclusivo agito nelle prassi esplicite e implicite che definiscono la postura del docente è un elemento indispensabile nella costituzione della professionalità di quest'ultimo, in particolare se i contenuti della conoscenza riguardano riflessioni sul proprio corpo, sulle emozioni, sulle percezioni, al fine di favorire l'instaurazione dell'attenzione congiunta con il bambino, l'assunzione di un adattamento posturale, l'acquisizione di schemi d'azione e interazione efficaci con il singolo alunno e con la classe.

Sulla base di questi assunti, si è delineato ed è stato implementato il modello di Formazione Integrata TPE *EC-based*, declinata in un modello ricorsivo strutturato su tre livelli, teorico, pratico ed esperienziale, trasversalmente interconnessi tra loro, in cui è proprio dal loro intreccio, dalla loro possibilità di influenzarsi reciprocamente, che scaturiscono gli elementi di efficacia della formazione.

Tra gli elementi costitutivi del modello, la discussione finale di gruppo, attivata al termine di ciascuna giornata, promuove le capacità riflessive del docente (Schön, 1993; Fabbri, 2007) e la restituzione finale, prevista in occasione dell'ultima giornata dei laboratori, che consiste in un elaborato multimediale realizzato dal formatore, mira a favorire una costruzione di senso dell'esperienza condivisa in termini cognitivi, emotivi ed esperienziali.

La Formazione Integrata TPE *EC-based* è finalizzata alla promozione di una cognizione che sia incarnata, non già conosciuta, bensì compresa in quanto vissuta con e attraverso il corpo, fortemente legata alle esperienze concrete e di simulazioni attivate nell'ambito dei laboratori, affinché gli elementi della cognizione si leghino

a quelli esperienziali e pragmatici così da orientare le decisioni future, lasciando una traccia sensibile, tangibile ed emotivamente significativa nella memoria corporea di ciascun discente.

Bibliografia

AIELLO P., PACE E., DIMITROV D.M., SIBILIO M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno X / numero 19, pp. 14-28.

BARSALOU L.W. (2008). Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, pp. 1-14.

CARUANA F., BORGHI A. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: il Mulino.

DAMASIO A. R. (1995). *L'errore di Cartesio, Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

DAMIANI P., MINGHELLI V., D'ANNA C., GOMEZ PALOMA F. (2021). L'approccio Embodied Cognition based nella formazione docenti. Un modello formativo ricorsivo per le competenze integrate del docente. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. Vol. 13, n. 21/2021, pp. 106-128.

DONNELLY V., WATKINS A. (2011). Teacher Education for Inclusion in Europe. *Prospects*, 41, pp. 341-353.

D.I. n. 182 del 2020. Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. del 29 dicembre 2020.

D. LGS. 13 aprile 2017, n. 66, Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107, Gazzetta Ufficiale n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION (EASNIE) (2012). Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers. Estratto da: <<https://www.european-agency.org>>.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION (EASNIE) (2014). Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice. Estratto da: <<https://www.european-agency.org>>.

FABBRI L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.

GALLESE V. (2003). The manifold nature of interpersonal relations: The quest for a common mechanism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 358 (1431), 517-528.

GALLESE V. (2005). Embodied simulation: From Neurons to Phenomenal Experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences volume 4*, pp. 23-48.

GALLESE V. (2014). Bodily selves in relation: embodied simulation as second person perspective on intersubjectivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B, Jun 5-369 (1644)*, pp. 1-10.

GALLESE V., FADIGA L., FOGASSI L., RIZZOLATTI G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119 (Pt 2), pp. 593-609.

GLENBERG A.M. (2008). Embodiment for education. In Calvo P., Gomila A. (Eds.), *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*, San Diego: Elsevier.

WITT J.K., METCALFE J. (2013). From the Revolution to Embodiment: 25 Years of Cognitive Psychology. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 8, n. 5, 573-585.

GOMBRICH E. H. (2003). *Aby Warburg: an Intellectual Biography*. London: Warburg Institute (1970) tr. It. di Dal Lago.

IANES D., MACCHIA V. (2008). *Didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.

MINGHELLI V., D'ANNA C. (2021). Integrated Teacher Training Embodied Cognition Based Research Data. *Giornale italiano di educazione alla Salute, Sport e Didattica inclusiva, Anno 5 n. 3*, pp. 78-93.

MURDACA A.M., OLIVA P. (2016). Valutare la percezione della disabilità, atteggiamento dell'insegnante, educazione inclusive, validità, affidabilità, analisi fattoriale (SACIE-R). *La professionalità degli insegnanti, le ricerche e le pratiche*, (a cura di) L. Perla, pp.127-128.

OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson.

OMS (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)*. Trento: Erickson.

PAAS F., SWELLER J. (2012). An Evolutionary Upgrade of Cognitive Load Theory: Using the Human Motor System and Collaboration to Support the Learning of Complex Cognitive Tasks. *Educational Psychology Review*, 24, 1, pp. 27-45.

RIZZOLATTI G., FADIGA L., GALLESE V., FOGASSI L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3, pp.131-141.

SCHÖN D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

SIBILIO M. (2012). Corpo e cognizione nella didattica. In P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 329-347). Brescia: La Scuola.

VAN REUSEN A.K., SHOHO A.R., BARKER K.S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), pp. 7-17. Retrieved from Wilson Web.

WILSON R. A., FOGLIA L. (2017). Embodied Cognition. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2017)*, Edward N. Zalta (a cura di), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/embodied-cognition/>>.