

Fiorenzo Ferrari*

Il paradosso dell'educazione e gli alunni con BES

Un'esperienza di formazione con insegnanti neo-assunti

Introduzione

La D.M. 27.12.2012 e la Legge 107/2015 introducono un obbligo di formazione specifico per i docenti di tutti i tipi, in relazione alla didattica rivolta ad alunni con Bes, ma insistono particolarmente sui nuovi docenti proprio per la presenza ormai diffusa di questi bisogni in ogni genere di situazione scolastica. Ad esempio il D.M. 850/2015 e la C.M. del 5.11.2016 specificano che, sebbene ogni scuola-polo provinciale debba offrire laboratori didattici tarati sui bisogni formativi segnalati dai docenti che vengono immessi in ruolo sulla base di un bilancio di competenze¹, per tutti “sarà obbligatoria la frequenza di almeno un modulo dedicato ai temi dei bisogni educativi speciali e della disabilità”². Perché questo obbligo? Anche se le fonti ministeriali non offrono una spiegazione esaustiva, la mia esperienza come formatore nel Verbano-Cusio-Ossola³ suggerisce che la forte incidenza delle problematiche degli alunni con Bes in ogni situazione e dinamica scolastica richiede che qualsiasi neo-docente si confronti con queste tematiche, indipendentemente dagli incarichi professionali che assumerà. In questo saggio sostengo che tale formazione “a tappeto” acquista più senso se attiva processi riflessivi piuttosto che fornire ricette professionali.

Il laboratorio BES per i neo-assunti del vco nell'a.s. 2015-16

Il laboratorio che ho condotto nel vco (Verbano-Cusio-Ossola) ha coinvolto duecento docenti, divisi in otto gruppi per ordine di scuola (un gruppo del-

* Filosofo. Coordinatore del sostegno presso l'Istituto d'Istruzione Superiore “Cobianchi” di Verbania (VCO), insieme alla Prof.ssa Giusi Berterame.

¹ Il modello della formazione obbligatoria dei neo-assunti è quello predisposto da Indire e comprende una fase di “bilancio di competenze” e raccolta dei bisogni formativi specifici dei docenti neo-assunti di ogni territorio, in seguito alla quale il Polo formativo eroga alcuni moduli, selezionando solo quelli di interesse dei formandi entro una lista di priorità assegnate dal Miur.

² Circolare MIUR Prot. N. 36167 del 05.11.2016

³ Il corso si è tenuto presso l'ISS Cobianchi di Verbania ed è stato coordinato dalla Prof.ssa Silvia Offria, con il contributo tecnico di Pier Luigi Tedeschi. Li ringrazio sentitamente entrambi.

l'infanzia; due della primaria; due della media; tre delle superiori). Circa il 15% dei docenti era di sostegno, i restanti erano di classe o di materia. L'obbligo per alcuni corsisti di recuperare l'assenza ha talvolta scompaginato i gruppi, garantendo una minima verticalità, ma in generale si è trattato di gruppi omogenei.

Seppure una ricognizione informale delle necessità formative facesse propendere per una lezione frontale, che rispondesse alla loro domanda di soluzioni di pronto uso rispetto agli alunni con Bes – In classe ho un ... (autistico, iperattivo, discalculico, ecc): che cosa *devo* fare? – si è scelto di riportare i docenti sulla propria area di responsabilità – che cosa *sto* facendo, che cosa *posso* fare? – attraverso un laboratorio centrato sulla riflessività. Questo nella convinzione che le risposte ai bisogni educativi speciali non possano essere preconfezionate, ma piuttosto debbano essere adattive rispetto agli studenti e sostenibili entro i contesti scolastici in cui gli studenti apprendono.

Il modello proposto non è stato improvvisato ma è convalidato da una serie di esperienze educative e formative che da anni si sviluppano nell'alveo delle cosiddette “pratiche filosofiche”⁴ e si articola in quattro momenti:

1) Attività ludico-espressiva

Dopo un breve giro di presentazioni, i docenti si dividono in tre gruppi casuali e ciascun gruppo dopo aver ricevuto una diversa consegna (strutturata, semistrutturata, aperta) svolge un'attività ludico-espressiva dotata di un suo senso indipendente dall'esperienza professionale, con molteplici materiali a disposizione. Questa attività serve quale punto di partenza comune per il successivo dialogo;

2) Ascolto di un testo filosofico

In plenaria i docenti danno restituzione del lavoro di gruppo in termini di processo ed eventuale prodotto e ascoltano uno stralcio dell'*Emilio* di Rousseau;

3) Dialogo filosofico

In cerchio i docenti, a partire da domande aperte, dibattono sull'attività ludico-espressiva svolta in gruppo e sulla propria esperienza professionale facilitati da una rigorosa moderazione del formatore⁵;

4) Autoverifica

Ciascuno esplicita che cosa porta a casa e che cosa scarta del laboratorio. Il formatore fornisce una bibliografia e sitografia.

La designazione di formatori “prioritariamente provenienti dal mondo della scuola” (comma 5, art. 8 del D.M. 850/2015) offre la possibilità di una presenza professionale che incoraggia lo sviluppo di pratiche riflessive, un alter-ego

⁴ Si veda la sezione pubblicazioni del sito: <www.filosofiaconibambini.it>.

⁵ Su come promuovere un dialogo filosofico attraverso l'utilizzo dell'aristotelico principio di non contraddizione: BRENIER O., *Filosofare come Socrate*, IPOC, Milano 2015.

significativo antitetico al modello frontale prevalente nell'aggiornamento dei docenti⁶. La struttura del laboratorio, il metodo maieutico adottato, l'attivazione delle intelligenze multiple di ciascuno, il ricorso al gruppo dei pari e al *tutoring* delineano un'idea di formazione molto personale, seppure assolutamente coerente con l'idea di apprendimento e insegnamento delle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (2009). In questo senso l'esperienza laboratoriale agisce – citando Wittgenstein⁷ – come una “somiglianza di famiglia” rispetto al quotidiano agire didattico, perché stimola a cercare nel proprio lavoro quelle affinità difficilmente categorizzabili che accomunano, in questo caso, non individui ma pratiche più o meno buone.

Ai docenti neo-assunti è stato proposto uno stralcio dall'*Emilio* di Rousseau sul “paradosso dell'educazione”⁸ che mostra come si ottiene con tutta sicurezza ciò che non si ha fretta di ottenere, non si tratta di guadagnare tempo ma di perderne, bisogna lasciar andare tutto pur di evitare che il discente si annoi. Questo materiale stimolo ha fatto da reagente rispetto all'organizzazione del lavoro in classe⁹ e ad alcune consuetudini scolastiche. Esso ha favorito l'emersione delle contraddizioni rispetto a come la programmazione annuale può giungere a dettare i tempi di insegnamento e apprendimento in contrasto coi bisogni del discente, ha messo in dubbio l'efficienza di alcuni strumenti e strategie didattiche tra cui la valutazione standardizzata che, come noto, spesso finisce per escludere gli alunni con Bes. Le riflessioni dei docenti, che presento nei paragrafi successivi¹⁰, evidenziano come il tempo e i bisogni educativi speciali agiscano quali vincoli e risorse rispetto alla programmazione, e non viceversa. L'esercizio della riflessività, invece, ha permesso di vedere i problemi e allo stesso tempo – come insegna Dewey¹¹ – intravederne le soluzioni.

Le riflessioni dei docenti

I paradossi Bes / non Bes

Propongo ora un repertorio di opinioni e osservazioni derivate dalla pratica dei “novizi” e raccolte attraverso una esercitazione a distanza per iscritto.

⁶ Si veda, per la formazione docenti: COLOMBO M., VARANI A (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Edizioni Junior, Bergamo 2008. Si veda, per la ricerca sociale: A. MELUCCI (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna 1996.

⁷ Cfr. WITTGENSTEIN L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1953.

⁸ Una proposta “rousseauiana” per la scuola di oggi è: ZAVALLONI G., *La pedagogia della lumaca*, Emi, Bologna 2012.

⁹ Sulla formazione degli adulti a partire dal medesimo testo filosofico, centrata sull'organizzazione del lavoro, cfr. anche COLOMBO C., FERRARI F., *C'è un tempo per nascere. Filosofia e formazione del personale sanitario*, in «D&D Il Giornale delle Ostetriche», n. 89, giugno 2015, pp. 68-70.

¹⁰ Tutte le citazioni, per garantire una pluralità di sguardi, sono di docenti diversi. Tra parentesi è specificato l'ordine di scuola (corsi nostri).

¹¹ Cfr. DEWEY J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

I docenti si scontrano quotidianamente con i paradossi emergenti dall'incontro con la diversità. Innanzitutto, gli studenti con Bes generano talvolta degli automatismi didattici, ossia si agisce in via precauzionale e preventiva per evitare di sollevare imprevisti, e quindi la modalità cui gli insegnanti si rifanno spontaneamente è quella della "normalizzazione".

Sugli studenti con Bes si agisce in maniera *preventiva*, il gruppo classe invece ha un carattere più imprevedibile: i bisogni il più delle volte sono estemporanei e non programmabili. (sc. media)

Nel gruppo dei tre anni non è presente nessun caso con Bes. Qualora *ci fosse stato* sarebbe servita un'ulteriore variazione dei tempi di esecuzione e l'utilizzo di strategie d'intervento adeguate a supportare la *carezza* di abilità specifiche. (sc. infanzia)

Gli alunni con Bes, *se ce ne fossero*, verrebbero dispensati da eventuali attività da svolgersi a casa e dal prendere appunti. Non farei mai domande rivolte ad un unico alunno ma sempre a tutta la classe. (sc. superiore)

L'atteggiamento più diffuso è di circospezione e di osservazione; talvolta i neo-assunti si limitano alla lettura della documentazione sui casi presenti in classe, ma poi l'esperienza diretta provoca stupore, mette in discussione gli assunti preventivi.

Ho proposto questa attività ad una sezione *omogenea* di ventisei alunni di *cinque anni*: la metà di loro appartiene ad etnie e culture *differenti*; mi sono quindi accorta nel momento del *circle time* che alcuni di loro non avevano mai preparato una spremuta. (sc. infanzia)

Tutti i bambini presentavano molte difficoltà, più di quelle che io avevo *ipotizzato*. (sc. infanzia)

Mentre il docente spesso non si stupisce delle difficoltà degli studenti con Bes, il gruppo classe, nella sua eterogeneità di livelli e capacità, provoca dissonanze cognitive al neo-assunto, che giunge a mettere in discussione la distinzione Bes / non-Bes.

(A margine di un lavoro di matematica) una non trascurabile percentuale dei discenti chiede chiarimenti. D'altra parte lo zero è *sociologicamente* critico giacché per buona parte della sua esistenza l'uomo non l'ha considerato nemmeno un numero. (sc. superiore)

Agli studenti con Bes venivano assegnati i paragrafi più corti ed essi potevano contare inoltre sull'aiuto dei compagni di gruppo più bravi, qualora ne avessero avuto bisogno. Nello stesso tempo agli alunni *senza Bes* sono stati assegnati i paragrafi più lunghi e difficili da comprendere. Ma i testi in tedesco si sono poi rivelati molto difficili per tutti. (sc. media)

Con l'insegnante di sostegno ci eravamo concentrati soprattutto sugli aspetti legati ai Bes e questo non ci ha fatto porre attenzione alla possibilità che un numero di alunni che, *di solito*, dimostrano una sviluppata autonomia nell'organizzazione del proprio lavoro potesse subire dei rallentamenti a causa del ritrovarsi in un ambiente diverso dall'aula di scuola. (sc. media)

La difficile identificazione dello studente con Bes emerge anche dall'osservazione di chi opera nell'intera "classe con Bes", come avviene nei corsi di licenza media per adulti:

Si tratta di *intere* classi con svantaggio linguistico e talvolta culturale o economico, dove oltre alla competenza si deve possedere sensibilità ed empatia per rispettare *personalità* e vissuti diversi. C'è bisogno di una certa leggerezza. (sc. media - corsi per adulti)

In un'altra situazione limite – la scuola in un ospedale per disturbi dell'alimentazione – il docente fa emergere il valore della lentezza, che non sembra in contrasto con l'efficacia dell'intervento educativo:

A volte si dà troppa importanza al numero di attività motorie da svolgere, ho invece maturato la consapevolezza che la lentezza dà solidità e consistenza alle attività proposte. (sc. media)

Insomma, i neo-docenti manifestano con una certa ingenuità professionale i loro disagi di fronte al dilemma: didattica uguale o diversa? Alcuni, ad esempio, separano programmazione e realizzazione:

La programmazione potrebbe rimanere sempre invariata e cambiare le attività. (sc. primaria)

Altri si lasciano condizionare dai dover-essere professionali; così la programmazione diventa etero-diretta perché interviene il controllo sociale da parte dei colleghi o del preside: non bisogna fare meno dei bambini della classe parallela (primaria); si deve terminare il libro (primaria); occorre favorire l'inserimento nella scuola media con tempi di esecuzione sempre minori (primaria); si devono evitare le critiche dei genitori (media); si devono rispettare le indicazioni delle riunioni di dipartimento (media e superiore). In questi casi viene meno l'utilità del lavoro in équipe:

Sarebbe auspicabile non essere *imbrigliati* nelle indicazioni dettate alle riunioni di dipartimento di inizio anno che impongono all'insegnante di svolgere un certo numero di capitoli, raccogliere un certo numero di valutazioni, ecc. (sc. superiore)

Tranne in rare occasioni, come riportato da un altro docente della scuola secondaria:

È utilissimo partecipare attivamente alla riunione di dipartimento dove ci si confronta e si stabilisce il tempo di scansione dei singoli moduli. La bravura del *singolo* insegnante è nel costruire la scansione delle singole unità didattiche. (sc. superiore)

I paradossi aula / non aula

Il secondo tipo di paradossi a cui si rifanno i docenti di fronte ai Bes riguarda le scelte pedagogiche strategiche, come quella di puntare alla presenza dello studente con Bes in classe o in gruppi / attività separati. Questo riguarda

soprattutto chi lavora in scuole secondarie. Quando il rapporto di sostegno è uno a uno appare particolarmente difficile coinvolgere il consiglio di classe. Così, se per un insegnante di materia, semplicemente:

Gli alunni disabili sono sempre seguiti dall'insegnante di sostegno, sempre in orario curricolare, al di fuori della classe, nell'aula denominata gialla. (sc. superiore)

Un insegnante di sostegno lamenta però che:

Mi sento spesso dire dai colleghi che non è opportuno che il ragazzo esca durante la sua ora, ma allo stesso tempo mi viene difficile fare ciò in classe, mentre il docente spiega e la classe ascolta. (sc. superiore)

Un altro adotta un approccio opposto:

Nonostante la palese ed evidente diversità delle attività svolte, dovute alla programmazione differenziata, non sono previste uscite fuori dall'aula. (sc. superiore)

Esistono anche molte soluzioni intermedie. In ogni caso il rapporto uno a uno offre grandi potenzialità. Per due insegnanti di strumento musicale:

Nella lezione individuale ogni studente ha un suo percorso ben specifico che tiene in considerazione bisogni educativi speciali e non attraverso un rapporto agevolato: l'insegnante di strumento diventa quasi un insegnante di sostegno per *ogni* allievo. (sc. media)

Sapersi fermare, dedicare un po' di tempo ad ascoltarsi, a raccontarsi le proprie esperienze, ad esprimere uno stato d'animo sono momenti fondamentali nel processo di formazione di un giovane. Il tempo è veramente una dimensione *soggettiva*: possono bastare cinque minuti per fare di una lezione di un'ora qualcosa di importante. (sc. superiore)

La didattica inclusiva

Docenti di varie discipline cercano di conciliare i Bes con le esigenze del gruppo classe, applicando uno dei *mantra* didattici più sentiti in questi anni: didattica inclusiva per tutti¹². La convinzione è che:

Gli alunni con Bes possono influire quale stimolo creativo, creando *vincoli generativi*. (sc. superiore)

Alcuni strumenti *sono indispensabili* per alcuni e *funzionali* per tutti. (sc. primaria)

Le esperienze sono molteplici.

Tenendo anche conto dei Bes di alcuni bambini non certificati, ho cercato di dare un *percorso logico* e sempre uguale alle diverse giornate perché ciò favorisce tutti. (sc. primaria)

¹² Cfr. AA.Vv., *Bes a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2015.

L'uso della *didattica digitale* penso che sia indispensabile per i ragazzi con Dsa ma anche per i ragazzi che non presentano particolari difficoltà di apprendimento. (sc. superiore)

Ripassare un argomento per *obiettivi minimi*, oltre a favorire con discrezione l'apprendimento di un alunno in difficoltà, crea un momento di chiarimento e potenziamento per coloro che hanno già acquisito abilità specifiche. (sc. superiore)

I corsisti hanno narrato molte esperienze e sperimentazioni di didattica inclusiva: i metodi Reggio Children (infanzia), Montessori (primaria), Senza Zaino (primaria); gli Episodi di Apprendimento Situato-EAS (primaria); il *cooperative learning* (primaria e superiore); la *peer education* (media); il gioco per l'apprendimento (infanzia e primaria); l'attività laboratoriale (primaria, media e superiore); il *team teaching* (superiore). Ecco perché risulta fondamentale un approccio formativo, nei loro confronti, che non aggiunga nuovi contenuti o metodi per operare con alunni con Bes, ma faccia tesoro di questo repertorio già conosciuto.

Certe volte appare “speciale” avere studenti con livelli di apprendimento eccellenti, che guidano a loro modo la discussione e la lezione così da aumentare la comprensibilità per gli altri (incluso alunni con Bes).

La presenza in classe *anche* di alunni con bisogni educativi non speciali ha sicuramente contribuito a rendere la spiegazione più semplice, infatti sono stati di supporto alla spiegazione, intervenendo e collaborando durante tutta la lezione. (sc. primaria)

Gli alunni con il rendimento migliore e *sprovvisi di certificazione* hanno potuto svolgere un'attività da capigruppo. Pertanto hanno potuto essere delle guide nei confronti di chi ha più difficoltà. (sc. superiore)

Ma sembra funzionare anche l'inverso, cioè quando si ribaltano i ruoli e l'alunno con Bes guida a suo modo la lezione con un contributo che serve a tutti.

I capitani li scelgo tra gli alunni meno capaci così non li sottopongo alla spiacevole situazione di essere scelti sempre per ultimi. Gli alunni con Bes durante le ore di attività motoria si sentono parte di una squadra e spesso si rivelano *leader positivi*. (sc. media)

La presenza di un bimbo con Bes *valorizza* fortemente alcuni bimbi particolarmente vivaci che, aiutandolo e coinvolgendolo, riescono ad autocontrollarsi rendendo la lezione molto fluida. (sc. infanzia)

Nelle attività di laboratorio la ragazza con il sostegno e quattro con Dsa sono state una *risorsa* per le altre compagne perché erano già abituate a fare schemi e mappe concettuali, mentre altre ragazze studiavano a memoria su riassunti. (sc. superiore)

In molti però riconoscono che una didattica inclusiva per tutti vorrebbe un tempo di lavoro inclusivo per tutti, cioè diverso dalla scansione canonica: è il dilemma che accompagna l'inclusione scolastica dalla sua introduzione con la Legge 517/1977.

Il problema è che gli alunni praticano volentieri scienze motorie ma purtroppo le ore sono drammaticamente poche ed insufficienti alle necessità, per cui mi trovo sempre a lottare con l'orologio che maledettamente si muove mentre *io e gli alunni* vorremmo che rallentasse un pochino durante le nostre lezioni, ma si sa, il tempo è tiranno, e le altre classi premono per il loro meritato momento di sfogo. (sc. media)

Allo stesso modo, in ogni ordine di scuola, i docenti cercano di dilatare il tempo dell'apprendimento assecondando la motivazione degli studenti. Oppure di cambiare il ritmo perché, ci ricorda una insegnante della primaria:

Non bisogna sempre rallentare, perdere il tempo, come voleva Rousseau, per guadagnarlo, ma anche correre quando l'attività diventa *noiosa* ed è meglio voltare pagina e proporre attività diverse.

Rousseau, come si è letto nel brano-stimolo era nemico della noia; per questo nelle riflessioni i docenti si misurano con il rischio di un tempo che include tutti, più dilatato e lento, percepito dagli studenti più intuitivi come inutile.

Arrivata anche la risposta dei Bes si può proseguire con il lavoro programmato. (primaria)

Non sono convinta che escogitare tecniche e strategie da proporre a tutta la classe, ma che andassero soprattutto incontro all'alunna con Dsa, sia stato completamente funzionale. Può avere degli effetti sull'autonomia di una classe pigra, ma anche sulla motivazione di quelle pochissime alunne che, riuscendo senza troppe difficoltà, si trovano a confrontarsi con un argomento *per più tempo* di quanto sarebbe loro necessario. (sc. superiore)

Ho cercato di fare in modo che durante la correzione della verifica anche gli altri alunni si sentissero coinvolti nell'attività, ma devo constatare che, a lungo andare, per i ragazzi che non hanno difficoltà, questi tempi risultano essere *noiosi*. (sc. media)

L'esigenza di garantire l'apprendimento minimo tutti gli alunni porta spesso a sacrificare una programmazione più coinvolgente per alunni che potrebbero realizzare percorsi di apprendimento più *al passo* con le richieste di competenze della società. (sc. superiore)

Alcuni escogitano la proposta che i tempi aggiuntivi diventino per i più svelti i tempi di approfondimento, in un accordo difficile, continuamente da rinegoziare, e non esente da rischi di "etichettamento" dei discenti.

Visto che i tempi di espletamento della consegna variano rispetto ai bisogni di ciascun bambino si è voluto tenere conto di *un* tempo che consentisse la restituzione nei tempi da parte di tutti e favorisse l'autostima. Quindi si è pensato di impegnare *il* tempo di coloro che avrebbero finito prima con la predisposizione di una mappa concettuale dal quale l'insegnante partirà per organizzare la lezione che sarà rivolta all'intero gruppo classe. (sc. primaria)

Cerco sempre di programmare delle attività che possano essere inclusive per gli alunni H, Dsa, Bes, Stranieri e nello stesso tempo cerco di dare la possibilità di approfondire e spaziare agli alunni che non hanno difficoltà. (sc. media)

L'alternativa ad un tempo inclusivo è per molti docenti la riduzione dei contenuti o delle attività per gli alunni in difficoltà, come se avessero non bisogni speciali ma minori bisogni. In verifica:

Per gli alunni con Bes *riduco* il numero di quesiti. (sc. media)

Sono stati proposti *solamente* esercizi di completamento e ascolto per un ragazzo con programmazione differenziata. (sc. superiore)

Altri invece portano avanti una idea di insegnamento, apprendimento e valutazione non standardizzata. Questo porta ad interessarsi, per ogni ordine di scuola, affinché:

Il raggiungimento di certi obiettivi, soprattutto in ambito matematico, deve essere di tutti, perché rappresentano un *tassello* sopra il quale si dovrà costruire la conoscenza successiva. (sc. primaria)

L'obiettivo curricolare non viene da me semplificato, diversificato, ma *reso accessibile* attraverso l'apprendimento significativo, ossia prestando minore attenzione alle nozioni della disciplina e una maggiore attenzione ai processi cognitivi della disciplina. (sc. media)

Facendo attenzione più al *processo* di miglioramento che al risultato, e guardando all'importanza dell'interrelazione come fattore inclusivo e di crescita, non è rilevabile in maniera significativa la differenza tra alunni con Bes e non Bes. (sc. superiore)

Vantaggi e rischi nella riflessività docente

Un recente numero dell'*Economist* si chiedeva *How to make a good teacher* e dava, tra le risposte, la promozione della riflessività. Sia tra gli alunni, incentivando la metacognizione:

Earlier studies (...) found that American classrooms rang to the sound of “what” questions. In Japan teachers asked more “why” and “how” questions that check students understand what they are learning.

Sia tra i docenti, incentivando il lavoro di *équipe*:

Today 40% of teachers in the OECD have never taught alongside another teacher, observed another or given feedback. Simon Burgess of the University of Bristol says teaching is still “a closed-door profession”, adding that teaching unions have made it hard for observers to take notes in classes. Pupils suffer as a result, says Pasi Sahlberg (...). He attributes much of his country's success to Finnish teachers' culture of collaboration¹³.

Questo è un obiettivo parzialmente raggiunto dalla proposta formativa descritta, che deve alla tradizione italiana della ricerca azione l'insistenza sulla circolarità tra valori, obiettivi e metodi nell'azione formativa¹⁴.

La promozione della riflessività dovrebbe implicare l'attivazione della

¹³ *Teaching the teachers*, in: «The Economist», 11-17 luglio 2016.

¹⁴ Cfr. FRABBONI F., SCURATI C., *Dialogo su una scuola possibile*, Giunti, Firenze 2011.

creatività dei professionisti della conoscenza. Creatività è “un incontro col limite, con quella tensione che condensa un *potenziale senza direzione* ma che, quando trova sbocco, diventa *energia che fluisce*”¹⁵. Che l'energia non fluisca e ci si fermi ad un potenziale senza direzione è stato, a mio avviso, il principale rischio di una proposta formativa centrata sulla riflessività. Agendo come professionisti riflessivi, i docenti neo-assunti hanno più volte incontrato il limite delle loro pratiche didattiche nell'integrazione degli alunni con Bes, come testimonianza la paradossalità delle loro riflessioni. L'incontro con il limite ha comportato il rischio di arrestarsi, limitandosi, appunto, alla lamentela e alla rassegnazione. Ma il limite è stato affrontato. Se una definizione di paradosso, infatti, può essere quella di “una conclusione apparentemente inaccettabile, che deriva da premesse apparentemente accettabili, per mezzo di un ragionamento apparentemente accettabile”¹⁶, allora la sfida, accolta e vinta da buona parte dei neo-docenti, è stata mettere a fuoco che cosa è davvero accettabile ed inaccettabile di ciò che si fa a scuola oggi. Detto in altri termini: esplicitare le contraddizioni, rilevarne la paradossalità, agire generativamente per portare avanti il cambiamento.

Conclusioni: i docenti neo-immessi e i paradossi sui bes

Il professionista riflessivo dovrebbe liberarsi, da una parte, dei vincoli sistemici dell'istituzione scolastica e, dall'altra, dei vincoli di una conoscenza pratica non validata scientificamente “ponendosi domande più ampie anche e soprattutto di ordine etico e morale per analizzare criticamente i fini educativi, comprendere i temi dell'equità e dell'emancipazione e restituire senso alla professione”¹⁷. Ritorniamo così alla già citata circolarità della ricerca-azione.

Porsi domande però non elimina i paradossi, anzi li amplifica. Chi scrive ritiene che il concetto di Bes e la professione docente siano essi stessi paradossi, sottocategorie del rousseauiano paradosso dell'educazione. Ma se “un paradosso è una tensione tra momenti del pensiero, che non possiamo non pensare in qualche modo insieme e che si escluderebbero l'un l'altro solo se pensati come tutti-espliciti nella forma della definizione”¹⁸, che cosa significa affrontare un paradosso?

I docenti neo-immessi hanno sperimentato che rendere “tutti-espliciti” i bisogni educativi speciali e i bisogni educativi non speciali comporta delle esclusioni. Ad esempio, il netto confine pre-stabilito tra alunni con Bes e alunni senza Bes comporta, nell'esperienza didattica, curiose migrazioni da una

¹⁵ MELUCCI A., *Creatività: miti, discorsi, processi*, Feltrinelli, Milano 1994, p. 249; citato in E. BESOZZI, *Società riflessiva, soggetto riflessivo e identità professionale come narrazione*, in: M. Colombo (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 42 (corsi nostri).

¹⁶ CLARK M., *I paradossi dalla A alla Z*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011, p. 191.

¹⁷ ROMANO T., *Le riflessioni dei docenti*, Liguori, Napoli 2012, p. 12.

¹⁸ GARRONI E., *Senso e paradosso*, Laterza, Roma-Bari 1986, pp. 132-133.

parte all'altra e viceversa. Oppure la distinzione spaziale tra dentro e fuori l'aula non garantisce che lo studente con grave disabilità stia con i pari nel senso dell'apprendimento e non soltanto della socializzazione. Ancora, la scelta tra un tempo standard e un tempo dilatato sembra non accontentare né i primi né gli ultimi, in un continuo e circolare ribaltamento di posizioni.

Si tratta allora di convivere con il paradosso intimamente legato alla professionalità docente ed esplicitato dalla riflessività. Rousseau scriveva dei fanciulli¹⁹:

Il nutrimento e il sonno troppo esattamente misurati, divengono loro necessari allo scadere degli stessi intervalli; e ben presto il desiderio non proviene più dal bisogno, ma dall'abitudine, o piuttosto l'abitudine aggiunge un nuovo bisogno a quello della natura: ecco ciò che occorre prevenire. *La sola abitudine che si deve lasciar prendere al fanciullo è quella di non contrarne nessuna.*

In quest'ottica, anche l'educatore dovrebbe evitare di contrarre abitudini e cercare di mantenere desideri. Da certe abitudini, come emerso dalle riflessioni dei neo-docenti, derivano difatti indebite misurazioni e categorizzazioni oppure sclerotizzazioni didattiche e valutative. L'abitudine di non contrarre abitudini significa restare aperti allo stupore di fronte al discente e desiderare, insieme a tutti gli attori del processo educativo, una strada adeguata al suo progetto di vita. Una difficile dialettica tra l'esercizio del potere connesso alla professione docente e la kantiana "uscita dallo stato di minorità"²⁰ che è una delle finalità dell'agire educativo.

¹⁹ ROUSSEAU J.-J., *Emilio*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 75 (corsivi nostri).

²⁰ Cfr. KANT I., *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, in: *Scritti sul Criticismo*, Laterza, Roma-Bari 1991.