

# Educazione inclusiva all'Università: buone pratiche per gli studenti in formazione

forum

Elisabetta Ghedin

Ricercatrice universitaria confermata, Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata), Università di Padova

Simone Visentin

Ricercatore universitario confermato, Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata), Università di Padova<sup>1</sup>

## Sommario

Oggi è evidente la complessità del ruolo dell'insegnante, chiamato a governare articolati sistemi formativi orientati all'inclusione. Il percorso sviluppato all'interno del corso di Pedagogia e Didattica per l'Inclusione, Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova, potrebbe essere considerato un buon processo (Trincherò, 2017) che si focalizza sulle qualità rilevanti che un professionista dell'inclusione dovrebbe possedere (obiettivo perseguito attraverso la didattica frontale) e su come queste necessitino di essere integrate nella pratica quotidiana dei docenti (didattica laboratoriale). Lo sfondo teorico, costituito dall'Index for inclusion (Booth e Ainscow, 2014) e dal Sistema di Attività (Engestrom, 1987), ha guidato la costruzione dell'itinerario didattico (co-teaching practice), le attività svolte (Inclusario, Manifesto per l'inclusione, Didattiche inclusive, giornata seminariale) e le narrazioni promosse (grande domanda e portfolio dello studente).

## Parole chiave

Formazione degli insegnanti, educazione inclusiva, Sistema di Attività, università.

## Lo sfondo: evidenze dalla letteratura internazionale

Oggi gli insegnanti sono chiamati a svolgere un ruolo complesso, di mediatori all'interno

di sistemi di formazione che rispondono alle logiche dell'educazione inclusiva (ultima in merito la L. 107/2015, «Buona Scuola»). Risulta perciò essenziale che le istituzioni educative promuovano nei futuri insegnanti abilità e principi teorici che abbiano carattere di generalità, applicabilità e trasferibilità in

<sup>1</sup> I paragrafi *Lo sfondo: evidenze dalla letteratura internazionale*, *Il confine: Il contesto formativo universitario*, *Pratiche narrative come mediatori di culture inclusive: i significati dell'esperienza formativa*, *La grande domanda: le aspettative degli studenti*, *Il paesaggio: Il Sistema di Attività e l'attraversamento dei confini*

sono attribuiti a Ghedin. I paragrafi *I sentieri: la didattica frontale e i laboratori* e *Il portfolio personale: le riflessioni sul percorso* sono attribuiti a Visentin.

ogni contesto che possa essere considerato inclusivo (Nigris, 2004; Rauduvaitė et al., 2015; Darling-Hammond, 2017). Tuttavia, non è così scontato che le abilità acquisite all'interno di istituzioni educative (ad esempio, Università) siano trasferibili in modo diretto in contesti pratici esterni (ad esempio, la scuola) indicandoci quindi l'importanza dell'azione situata all'interno del contesto reale e specifico ai fini di un apprendimento efficace (Zuccheromaglio, 2006).

*L'Inclusive education for learners with disabilities* (EU, 2017) è uno dei principali documenti che sottolineano la necessità di formazione degli insegnanti sull'educazione inclusiva, così come il Rapporto TALIS (OCSE, 2009), nel quale gli insegnanti di scuola secondaria (30%) indicano l'esigenza di formazione sui bisogni educativi speciali di apprendimento. Nello stesso rapporto, i dirigenti scolastici (50%) riferiscono che la mancanza di insegnanti con competenze per lavorare con studenti con Special Educational Needs (SEN) ostacola la capacità della scuola di offrire educazione di qualità e l'inclusività delle pratiche degli insegnanti (OCSE, 2013).

Anche la Risoluzione<sup>2</sup> del 2003 incoraggia i Paesi a riconoscere il ruolo chiave che la formazione degli insegnanti gioca nel supportare e sostenere i processi inclusivi (Council of the European Union, 2003). La sfida oggi si traduce nel mettere in pratica in diversi contesti e culture le conoscenze e gli standard di riferimento. Ecco che l'attenzione si sposta su ciò che gli insegnanti conoscono, ciò in cui credono e quali atteggiamenti supportino l'educazione inclusiva, dal momento che la loro formazione risulta efficace se ha un

impatto sulla pratica del docente, che deve sapere cosa fare, ma anche quando, dove, come e perché andrebbe fatto.

Questo impegno a rendere potenti gli insegnanti è stato fatto proprio dall'Unione Europea/Consiglio d'Europa, in particolare attraverso la promozione del progetto «Regional Support for Inclusive Education», in cui si afferma che, per avviare i cambiamenti necessari per realizzare l'educazione inclusiva, gli insegnanti dovrebbero diventare prima di tutto professionisti riflessivi e agenti di cambiamento. Essi devono essere capaci di superare le barriere del loro isolamento e assumere un ruolo attivo nella loro scuola. In questa direzione Hollenweger e colleghi (2015) sostengono la necessità di attivare nuove pratiche che riguardano la formazione iniziale del docente, che dovrebbe focalizzarsi sullo sviluppo di una profonda identità come professionista inclusivo, chiamato a valorizzare le diversità degli studenti, supportare tutti gli studenti e lavorare con gli altri.

Il percorso qui illustrato, realizzato all'interno del Corso di «Pedagogia e Didattica per l'Inclusione», Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova, intende focalizzarsi sulla pratica e sulla teoria, su ciò che i futuri professionisti dell'inclusione necessitano di essere in grado di fare, e di quello che essi necessitano di sapere per poterlo mettere in pratica. L'obiettivo principale è quello di rafforzare la professionalità dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria in merito all'inclusione e all'educazione inclusiva. Tale itinerario didattico potrebbe essere considerato un buon processo (Trinchero, 2017) per incoraggiare il dialogo sulla professionalità docente e sullo sviluppo lungo tutta la carriera professionale. Si possono considerare «buoni processi» quelli che hanno dato esiti positivi in molteplici situazioni, in termini di gradimento da parte

<sup>2</sup> Council of the European Union, «Council resolution of 5 May 2003 on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training», 2003/C 134/04.

dei partecipanti, rispondenza agli obiettivi prefissati, crescita personale dei soggetti coinvolti, miglioramento delle prestazioni dell'organizzazione. Se una pratica (di apprendimento, di insegnamento, di valutazione, di organizzazione della classe, di organizzazione della scuola) che ha dato esiti positivi comprovati in un dato contesto si colloca lungo una linea di coerenza con altre pratiche similari supportate da evidenze positive, l'attendibilità del giudizio di «buona pratica», dato alla pratica stessa, è maggiore (Calvani, 2012; Vivanet, 2014).

## Il confine e i sentieri: le attività didattiche realizzate

### Il confine: Il contesto formativo universitario

Il percorso didattico, realizzato da marzo 2017 a giugno 2017, prevedeva l'assegnazione di 10 CFU ripartiti tra 8 CFU di insegnamento<sup>3</sup> (4 CFU per Pedagogia per l'inclusione, 4 CFU per Didattica per l'inclusione) e 2 di Laboratori di Pedagogia per l'inclusione e Didattica per l'inclusione assegnati a ciascun modulo di insegnamento. I circa 120 studenti del III anno del Corso di Studi hanno frequentato con regolarità le lezioni in plenaria programmate. Il percorso laboratoriale<sup>4</sup> era

suddiviso in due moduli: lo scopo del primo modulo (Pedagogia per l'inclusione) era di costruire il Manifesto dell'inclusione, inteso come dichiarazione di intenti e impegni per i futuri insegnanti.

Lo scopo del secondo modulo (Didattica per l'inclusione) era di esperire e riflettere in merito a percorsi didattici inclusivi, ispirati alle dichiarazioni contenute nel Manifesto per l'inclusione elaborato nel primo periodo di laboratorio. Il filo rosso che collegava i due moduli era la possibilità di condividere valori inclusivi.

Durante l'intero percorso (tabella 1) si è cercato di *facilitare* lo scambio, la discussione e la documentazione di pensieri, aspettative e idee. La visione che ci ha accompagnato è che l'ambiente stesso in cui si è immersi dovrebbe a sua volta promuovere le idee e i principi dell'educazione inclusiva, dando valore alle diverse esperienze che i partecipanti portano, consentendo l'apprendimento individuale e creando un'atmosfera partecipata (ICF, OMS, 2007).

In merito agli aspetti di conduzione, i docenti e i tutor hanno fatto propria la strategia del co-teaching (co-progettano, co-insegnano, co-valutano; Ghedin et al., 2013). L'aspetto comune è la collaborazione intesa come relazione genuina di partecipazione che può divenire modello per tutti coloro che sono coinvolti nel processo di inclusione (classe, scuola, famiglie, comunità) (Ghedin e Aquario, 2016). Docenti e tutor hanno svolto la funzione di struttura di sostegno (*scaffolding*) (Bruner, 1997) con l'obiettivo di avviare, facilitare e promuovere il «dialogo» tra i diversi interlocutori.

### I sentieri: la didattica frontale e i laboratori

L'organizzazione complessiva poggia su due principali riferimenti teorici: l'*Index for*

<sup>3</sup> L'intero percorso è stato co-progettato, co-realizzato e co-valutato dal gruppo di lavoro «Officina per l'inclusione», composto da Elisabetta Ghedin e Simone Visentin (docenti titolari del Corso), Enrica Polato (tutor organizzatore Laboratori SFP), e Tutor Laboratori: Daniela Arduin, Beatrice Caponi, Alessandra Cavallo, Cinzia De Stefani, Mariassunta Nichisolo, Barbara Pastò, Enrica Polato, Sabrina Stefani, Mariateresa Zanatta, Nadia Zuccolotto.

<sup>4</sup> Il percorso laboratoriale è stato frequentato da circa 200 studenti del III anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dato il carattere di obbligatorietà attribuito a questo specifico percorso.

TABELLA 1  
Scansione delle attività

ATTIVITÀ DIDATTICA		SVILUPPO TEMPORALE												PRATICHE		
		MARZO			APRILE			MAGGIO			GIUGNO					
Insegnamento	Pedagogia per l'Inclusione	■	■	■	■	■	■									Grande domanda
	Didattica per l'Inclusione							■	■	■	■	■	■			Inclusario
Laboratorio	Pedagogia per l'Inclusione		■	■	■	■										Manifesto per l'inclusione Portfolio personale
	Didattica per l'Inclusione							■	■	■						Esempio di pratica didattica Portfolio personale
Giornata di studio														■		Armodex gioco dell'oca inclusivo

*inclusion* (Booth e Ainscow, 2014) e il Sistema di Attività di Engeström<sup>5</sup> (1987).

Il primo è la base che struttura la visione culturale inclusiva promossa attraverso l'insegnamento di «Didattica e Pedagogia per l'Inclusione». Essenziale è il richiamo a una triplice ripartizione dei processi inclusivi, capaci di generare culture, politiche e pratiche partecipate. Questa articolazione combacia con i tre dispositivi che hanno caratterizzato l'insegnamento. Nella didattica in aula, i due docenti<sup>6</sup> hanno lavorato soprattutto sulle culture, condividendo contenuti coerenti con la prospettiva data (il modello bio-psico-sociale, l'idea di scuola come comunità, la valorizzazione delle relazioni tra pari, la progettazione di una didattica differenziata), e hanno cercato di costruire un clima relazionale positivo e collaborativo con gli studenti. Il focus principale sulle culture — istituite ed espresse attraverso il linguaggio e i valori, mediante narrazioni, storie, conoscenze, competenze,

credenze, testi, arte, artefatti, regole, rituali — si spiega perché esse «conferiscono un senso collettivo rispetto a come si fanno le cose e a come si dovrebbero fare, e contribuiscono alla formazione delle identità, così che gli individui possano rispecchiarsi — e affermarsi — attraverso le attività di un gruppo» (Booth e Ainscow, 2014, p. 84).

La didattica frontale ha portato alla realizzazione di un *compito autentico* (McTighe e Wiggings, 2004), che ha assunto la forma del vocabolario sull'inclusione (*Inclusario*). Abbiamo cioè invitato gli studenti<sup>7</sup> a coniare parole nuove, così come si conia una moneta e la si dà a qualcuno in cambio di una cosa (Bajani, 2014).<sup>8</sup> La tabella 2 riporta alcuni esempi tratti dall'*Inclusario* (34 lemmi individuati).

<sup>7</sup> Questa attività è stata realizzata in gruppo.

<sup>8</sup> Lo spunto per costruire la pratica dell'*Inclusario* è stato recuperato da un'attività realizzata da Bajani e illustrata nel libro «La scuola non serve a niente» (2014), nel quale scrive: [...] gioco di forzare il vocabolario, di deformare parole esistenti, di slargare come si slarga una maglia facendola diventare qualcosa di diverso da prima» (p. 9). Il lessico di una lingua è uno specchio del progresso e delle conoscenze della comunità che la parla e si evolve di pari passo con la società e con le sue conquiste: la creazione di termini nuovi è lo strumento

<sup>5</sup> L'*Activity Theory* verrà approfondita nella seconda parte dell'articolo e attraverso di essa verrà offerta la declinazione dell'intero percorso realizzato.

<sup>6</sup> I docenti hanno lavorato in modalità co-teaching (Ghedini et al., 2013).

**TABELLA 2**  
L'Inclusario: alcuni esempi

**Benettivo** [*ben-essere + collettivo*] **agg. 1.** Capace di favorire il ben-essere collettivo delle persone. Es.: *In pedagogia l'insegnante deve creare un clima benettivo.*

**Felicitamolo** [*felicità + paracetamolo*] **sost. m. 1.** Persona che cerca di essere un «antidolorifico» naturale per chi ha attorno. È l'atteggiamento contagioso di chi cerca di tirare fuori il meglio dalle persone, di vedere sempre il lato positivo. Es.: *Oggi è stata proprio una brutta giornata, per fortuna Giuseppe è stato un felicitamolo!*

**Generunicazione** [*generatività, unicità, azione*] **s. f. 1.** Insieme di atti compiuti da un individuo o da un gruppo di persone mirato a valorizzare l'unicità e i talenti individuali secondo un processo generativo e progressivamente contagioso.

**Gruppalità** [*gruppo + abilità*] **s. f. 1.** Capacità di fare qualcosa nel migliore dei modi sfruttando il fatto di essere in molti e diversi per sostenersi a vicenda e raggiungere uno scopo comune. Es.: *per essere un buon leader sviluppa la tua gruppalità.*

**Simirente** [*simile + differente*] **agg. 1.** Qualità propria di ogni essere umano che consiste nel suo essere simile agli altri esseri umani e, allo stesso tempo, unico in quanto in possesso di specificità esclusive.

Sono stati realizzati inoltre i laboratori e incontri di seguito elencati.

con cui la lingua fa fronte alla necessità di denominare oggetti e concetti di nuova introduzione. Una lingua che crea termini si arricchisce; una lingua che non ne crea è destinata a spegnersi progressivamente, perché non riesce più a esprimere la conoscenza (Stekauer, 2002). Come ricordano Giovanni Adamo e Valeria Della Valle nel loro volume *Neologismi. Parole nuove dai giornali*, già Giacomo Leopardi scriveva: «Rinunziare o sbandire una nuova parola o una sua significazione (per forestiera o barbara ch'ella sia), quando la nostra lingua non abbia l'equivalente, o non l'abbia così precisa, e ricevuta in quel proprio e determinato senso; non è altro, e non può essere meno che rinunziare e sbandire, e trattar da barbara e illecita una nuova idea, e un nuovo concetto dello spirito umano» (Zibaldone di pensieri [2400], 18 aprile 1822). I neologismi testimoniano perciò l'evoluzione di una società e il suo progresso tecnico, scientifico e culturale in un determinato momento storico. Non solo, attraverso i neologismi infatti si può leggere la storia della società che usa la lingua.

- Due laboratori, coordinati dalle Tutor, tutte insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria: (a) *Laboratorio di Pedagogia per l'inclusione*: gli studenti hanno preso consapevolezza dei propri modi di entrare in contatto con la disabilità, cercando di far evolvere pensieri, valori, atteggiamenti e pratiche relazionali; il compito autentico, realizzato da ciascun gruppo di studenti, è rappresentato dal Manifesto per l'inclusione: una dichiarazione resa a partire dalle intenzioni, dai motivi o dalle opinioni, del gruppo stesso, con l'obiettivo di promuovere una nuova visione per valorizzare cambiamenti che si ritengono di valore;<sup>9</sup> (b) *Laboratorio di Didattica per l'inclusione*: gli studenti erano chiamati a progettare un esempio di pratica didattica (compito autentico) che fosse coerente con il Manifesto per l'inclusione precedentemente realizzato. Le attività proposte sollecitavano l'emersione di esperienze autobiografiche come buon esempio di pratica didattica da rileggere attraverso i principi dello Universal Design for Learning e le strategie del co-teaching.
- La giornata di studio «L'officina per l'inclusione. Dai buoni Progetti alle Buone Prassi»: docenti, tutor e studenti si sono confrontati

<sup>9</sup> Questi i titoli di alcuni Manifesti per l'inclusione creati e presentati durante la giornata seminariale: *Inclubox*, *Mettiti in gioco*, *All-inclusive*, *Inclusione Diy*, *Chi trova un altro... trova un tesoro!*, *Zooclass*, *Uno sguardo oltre le etichette*, *AAA cercasi il talento dell'elefante*, *Facilitatore o barriera? Scegli tu!*, *Mira all'inclusione*, *Lascia la tua impronta!*, *Il nostro libro per l'inclusione*, *Diversi perché unici: «C'è spazio nel giardino per ogni fiore»* (M. Williamson), *Il mago dell'arcobaleno*, *Uno spot per l'inclusione*, *Collage di voci – Diversità e normalità*, *Il riscatto di Prince – le forme geometriche*, *Un mare di tutti e di ciascuno*, *E a te va di respirare?*, *La fattoria felice*, *E tu cosa vedi?*, *#Mostra chi sei*, *L'inclusione è un intreccio*, *#c'èpostoperte*, *Il calendario dell'inclusione*, *Eclusione*, *Il sogno inclusivo*, *Vai oltre! Avvicinati*, *Libera di essere allegra*, *La mongolfiera dell'inclusione*, *Il nostro impegno in parole, immagini e musica*, *Il nostro manifesto dell'inclusione*.

con i rappresentanti dell'Ufficio Scolastico Regionale, le famiglie e i giovani adulti in situazione di disabilità e, in particolare, con gli insegnanti testimoni del progetto «Scuola amica»,<sup>10</sup> promosso dall'Unicef e MIUR. Questi ultimi hanno presentato e commentato i compiti autentici che hanno realizzato, come un cortometraggio, un giornalino della scuola, una rappresentazione teatrale.

Gli studenti in formazione hanno presentato una selezione dei prodotti realizzati durante il percorso<sup>11</sup> e alcuni loro rappresentanti hanno mostrato un gioco riadattato in ottica inclusiva, da proporre ai bambini di ogni età per stimolare la mediazione: il Gioco dell'oca dell'orchestra inclusiva, *Armodex*.

Il programma realizzato ha permesso di raccogliere alcuni spunti sul versante delle *policies* inclusive e sulla progettazione di interventi organizzativi (Booth e Ainscow, 2014) capaci di coinvolgere i diversi attori, in una logica di co-progettazione evolutiva: dirigente, docenti, alunni, personale non docente, famiglie, territorio.

### **Pratiche narrative come mediatori di culture inclusive: i significati dell'esperienza formativa**

Il percorso finora illustrato si può configurare come esperienza narrativa. Se è vero

che «gli esseri umani pensano per storie» (Bateson, 1984, p. 28) e che la narrazione svolge la funzione di organizzare i vissuti e fornire una struttura ai significati dell'esperienza (Bruner, 1992), allora l'atto narrativo risulta costituire il dispositivo privilegiato per occuparsi del significato dell'esperienza vissuta. I partecipanti sono ricorsi a una narrazione che li ha sostenuti nei momenti in cui si sono trovati in difficoltà nell'esporre i loro pensieri e ha rappresentato un atto cognitivo fondamentale nei processi di elaborazione della conoscenza (Mortari, 2013). A guidarci nella produzione narrativa sono state due strategie: la grande domanda proposta all'inizio del periodo degli insegnamenti e il portfolio a conclusione dei laboratori (Ghedini et al., 2016). Di seguito verranno approfonditi i significati emersi dai racconti che sono stati riletti alla luce delle dimensioni dell'Index for Inclusion (Booth e Ainscow, 2014).

### **La grande domanda: le aspettative degli studenti**

Il percorso ha offerto ai corsisti l'opportunità di riflettere sulle visioni personali e, a partire da esse, di creare collegamenti tra i contenuti del percorso e le loro azioni future. In un primo momento, si è cercato di far emergere gli ideali di inclusione dei partecipanti al corso. Per fare questo, abbiamo proposto ai partecipanti di individuare la loro personale «grande domanda»: abbiamo cioè chiesto di socializzare l'interrogativo che li accompagnava all'inizio del percorso (in termini di aspettative rispetto al cammino che ci aspettava e a livello di preoccupazioni educative legate all'educazione inclusiva).

L'analisi (80 «grandi domande» raccolte) ha fatto emergere due importanti dimensioni di riflessione: la prima riconducibile alla promozione e costruzione di culture inclusive (22 grandi domande), mentre la maggior

<sup>10</sup> «Il Progetto è finalizzato ad attivare prassi educative volte a promuovere la conoscenza e l'attuazione della Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza, proponendo alle scuole percorsi per migliorare l'accoglienza e la qualità delle relazioni, favorire l'inclusione delle diversità, promuovere la partecipazione attiva degli alunni» (<https://www.unicef.it/doc/5039/scuola-proposta-didattica-2017-2018.htm>).

<sup>11</sup> La scelta di quali prodotti presentare è stata una decisione su base deliberativa a esclusivo coinvolgimento degli studenti del corso (Sen, 1999).

parte (58) delle grandi domande esplicitate dagli studenti in formazione riguardano preoccupazioni che hanno come corpus le pratiche inclusive, e in particolare le didattiche inclusive. Le culture inclusive fanno prevalentemente riferimento a quello che può essere considerato il contesto prossimo in termini di atteggiamenti (*Inclusività: utopia o realtà?*), stereotipi (*Un bambino con difficoltà è consapevole di essere «diverso» dagli altri? Come si sente? Perché sono presenti ancora oggi fenomeni di discriminazione e bullismo nei confronti dei disabili e perché si ha paura della disabilità?*), pregiudizi (*Come ci si può liberare totalmente dai pregiudizi naturalmente insiti in ognuno di noi?*).<sup>12</sup>

Le pratiche inclusive riguardano il particolare coinvolgimento in prima persona e la propria *agency* nello svolgere un ruolo importante verso il cambiamento delle pratiche in ottica inclusiva. Le culture rappresentano il cuore del processo di qualificazione della scuola, e il rafforzamento di valori inclusivi condivisi e di relazioni collaborative può condurre a cambiamenti nelle pratiche e nelle politiche. È attraverso culture scolastiche inclusive che i mutamenti nelle politiche e nelle pratiche possono essere portati avanti dal gruppo insegnante e dagli alunni (Booth e Ainscow, 2014).

La connessione tra culture, politiche e pratiche inclusive è intrinseca ai processi: una *buona prassi* nell'ambito dell'educazione inclusiva è proprio quella di partire dalla costruzione di valori condivisi che siano orientati a favorire l'inclusione. L'altro versante che ha rappresentato una grande questione su cui promuovere una riflessione riguardava il coinvolgimento in prima persona degli studenti in formazione rispetto alla loro proiezione nella pratica didattica quotidiana

orientata a promuovere l'inclusione. In questa direzione le pratiche inclusive hanno a che fare con lo sviluppo di ciò che si insegna e che si apprende e come viene insegnato e appreso così che esso rispecchi i valori e le politiche inclusive.

Il riferimento allora è alla possibilità di «Costruire curricoli per tutti», in cui l'apprendimento viene collegato all'esperienza e ai diritti (*È giusto che una persona disabile possa proseguire il suo percorso di studi fino all'università anche se questo comporta difficoltà per la persona stessa? Come creare prove / verifiche specifiche per i bambini con disturbi dell'apprendimento senza che la classe possa risentirne? Ovvero prove semplificate in cui il bambino può raggiungere buoni risultati senza che la classe ritenga la cosa ingiusta?*) e comprende le questioni riguardanti la sostenibilità (*Come può un'insegnante conciliare autonomamente la programmazione curricolare della classe e le attività personalizzate per bambini speciali? Com'è possibile gestire una classe e allo stesso tempo prestare attenzione alle particolarità di ogni alunno facendo interventi personalizzati?*). Inoltre l'apprendimento è orchestrato in modo che le attività didattiche siano sensibili alla diversità dei giovani presenti a scuola (*Come affrontare una classe o sezione in cui sono presenti uno o più alunni con disabilità senza trascurare nessuno e senza far sentire «diverso» o «escluso» nessuno? Come può un insegnante di una classe come quelle odierne riuscire ad applicare appieno le cosiddette «pratiche inclusive»? Come l'insegnante può mettere in pratica una didattica individualizzata e personalizzata per includere tutti?*). La considerazione di queste «grandi domande» ci ha guidati nella costruzione delle unità di apprendimento che sono state sviluppate negli insegnamenti e che poi hanno permesso agli studenti di approfondirle nelle pratiche laboratoriali.

<sup>12</sup> Alcune grandi domande selezionate in base alla loro ricorsività di significato.

## Il portfolio personale: le riflessioni sul percorso

Il portfolio ha avuto la finalità di rendere visibile l'apprendimento, recuperando frammenti di pratiche che raccontano la coerenza tra l'essere e l'agire, poiché fa memoria di un'esperienza personale. I percorsi laboratoriali si sono conclusi con una relazione individuale prodotta da ciascun studente, frutto di una rilettura riflessiva dell'esperienza.<sup>13</sup> L'intento era di comprendere se e come ogni studente si fosse sentito parte del gruppo, mettendo in luce facilitatori e barriere che sono intervenuti nel processo. L'analisi del contenuto delle 160 relazioni ha permesso di far emergere evidenze interessanti che illustreremo di seguito.

Come dato globale emerge che i laboratori hanno promosso lo sviluppo di *valori inclusivi*.<sup>14</sup> «accoglienza, riconoscimento dell'altro, valorizzazione di competenze differenti, autenticità, relazioni serene» sono parole che ricorrono nei commenti degli studenti che possono sintetizzare la qualità del percorso. Concetti che rispecchiano le parole di Booth e Ainscow (2014), quando scrivono «la partecipazione implica apprendimento, gioco o lavoro in collaborazione con gli altri. Comporta la necessità di fare delle scelte e di dire la propria opinione su quello che facciamo. In un senso più ampio e profondo, riguarda l'essere riconosciuti e accettati per quello che siamo» (p. 37).

Considerando le *culture inclusive*, si può affermare che gli studenti si sono *sentiti benvenuti*, in un clima di *rispetto reciproco*. Scrive una studentessa: «[...] eravamo tutte aperte ad accogliere le proposte delle compagne e allo stesso tempo a metterci in gioco con le nostre idee». Un'esperienza positiva se, «nonostante la poca conoscenza tra di noi, siamo riuscite a collaborare, ascoltando e prestando attenzione alle idee di tutte». Il laboratorio può rappresentarsi come *modello di cittadinanza democratica*, dove i partecipanti sono stati valorizzati ugualmente. L'uguaglianza è stata rispettata nel momento in cui si è dato spazio alle differenti idee, competenze, modalità relazionali: capacità di mediazione, abilità nell'uso delle tecnologie, creatività, passione, entusiasmo, ottimismo, allegria, silenzio, intraprendenza, curiosità e anche le proprie personali fragilità perché «chi si sente troppo sicuro non è più in movimento»: «In poche parole, ho cercato di portare al gruppo semplicemente me stessa, la mia capacità di ascoltare, di comprendere e di mettermi nei panni degli altri».

Sul piano delle *politiche inclusive*, emergono due aspetti organizzativi: la scelta di comporre in modo casuale i gruppi di lavoro e le tempistiche del laboratorio. Per quanto riguarda il primo punto, ritrovarsi a lavorare con colleghe che si conoscevano poco o per niente ha creato, un certo spaesamento: «Mi sono un po' spaventata. Temevo che non sarei riuscita a lavorare bene e in maniera produttiva con persone sconosciute, che non avrei trovato posto nel gruppo: temevo, io per prima, di non essere inclusa». Questa «crisi» iniziale — intenzionalmente cercata dalle tutor e che di fatto richiama il suggerimento dell'Index di *organizzare in modo imparziale i gruppi* — si è evoluta in modo positivo, dato che «questa modalità è stata una risorsa poiché, trovandoci in un laboratorio sull'inclusione, è stato giusto lavorare con persone

<sup>13</sup> La riflessione personale è stata guidata da alcune domande di riferimento: Hai sentito di avere un posto nel gruppo (senso di appartenenza)? Quali comportamenti del gruppo sono stati facilitanti per te? E quali barriera? Che cosa hai portato al gruppo? Cos'altro avresti potuto portare?

<sup>14</sup> Le parole scritte in corsivo sono riconducibili all'Index, mentre quelle tra parentesi sono virgolettati recuperati dalle relazioni finali degli studenti.

non ben conosciute per noi perché ci ha messo nelle condizioni di mettere alla prova i nostri pregiudizi, rendendoci conto che sono spesso il frutto delle nostre insicurezze».

Questo elemento si aggancia alla seconda variabile, le tempistiche: «Gli incontri di laboratorio sono stati pochi e brevi», ma ciò non ha rappresentato una barriera alla partecipazione, grazie a due facilitatori: in primis, le modalità delle tutor («Il più importante facilitatore è stata la nostra tutor: mi sono sentita accompagnata, accolta, valorizzata...inclusa; ha saputo catturarci con il suo modo di fare, con la sua gestualità, ha saputo coinvolgerci nelle attività anche con scherzosità e leggerezza. Le sue parole e le sue “non parole” hanno contribuito alla costruzione di un clima sereno, in cui tutti siamo riusciti ad apprendere, senza nemmeno accorgercene»), tale costruito nell'Index si chiama *approccio inclusivo alla leadership*; altro elemento organizzativo qualificante è stato la progressione delle attività proposte (le esperienze di ascolto attivo e la narrazione di sé avvenivano a coppie e il/la compagno/a diventava un/a mediatore con il gruppo allargato «un facilitatore è stato la possibilità che abbiamo avuto di conoscerci e di essere presentati al gruppo attraverso i racconti delle nostre compagne»).

Le *pratiche didattiche cooperative*, quindi, hanno avuto valore per la riuscita del percorso, *stimolando la partecipazione di tutti gli studenti*: i concetti teorici di riferimento, i filmati, le canzoni, le attività in piccolo gruppo come spazi di condivisione e riflessione, la realizzazione dei prodotti finali: tutto ha contribuito a dare identità al gruppo. Senza dimenticare che «la cosa più importante, quando si lavora in gruppo, è avere ben presente l'obiettivo che si vuole raggiungere», rappresentato dal Manifesto per l'Inclusione, simbolo della libertà, vissuta dagli studenti, di poter *dar vita a creazioni*

*personali*. Gli studenti riconoscono di aver avuto il necessario incoraggiamento, a mettersi in gioco, che ha funzionato quando la possibilità di portare il proprio contributo era vissuta come opportunità: «Il momento in cui eravamo invitate a intervenire, quando eravamo disposte in cerchio, è stato per me un momento barrierante, mi ha fatto sentire un po' a disagio». Un disagio che è stato superato grazie al «clima leggero, dove non si sentiva fatica, che ci ha fatto apprendere con interesse», o per merito della «tutor che faceva battute e portava anche un po' di umorismo», o «le riflessioni toccanti di qualche compagno; credo che questo abbia creato un legame empatico». Tutti si è riusciti a lavorare *nel rispetto e nella comprensione reciproci, coinvolgendo* in modo autentico i corsisti.

Nell'analisi complessiva delle pratiche didattiche va valorizzata la funzione delle tecnologie: dispositivi come Whatsapp hanno aiutato i gruppi a rimanere connessi al di fuori degli orari d'aula, mentre software più complessi sono stati utili per realizzare e assemblare video e prodotti audio.

È viva la consapevolezza che «non è stato tanto importante il lavoro finale, quanto il fatto di aver lavorato assieme». Tutti si sono prodigati a trovare qualcosa in più e di diverso che avrebbero potuto portare nel gruppo: la manualità, una cura più puntuale dei rapporti al di fuori dell'aula, una maggiore disponibilità a esporsi ma con la consapevolezza che «il silenzio mi ha aiutata a riflettere ed è stato anche un modo per lasciare spazio al pensiero di qualcun altro».

Quello che si ricava, alla fine, è «cercare il buono nelle idee e nelle proposte degli altri». Una maturazione decisiva se «l'aspetto facilitante e contemporaneamente barrierante siamo proprio noi stessi, con i nostri atteggiamenti e i nostri comportamenti, le nostre parole, le nostre scelte».

## Il paesaggio: Il Sistema di Attività e l'attraversamento dei confini

In questo paragrafo l'intero progetto viene contestualizzato alla luce della teoria storico-culturale dell'attività — Cultural-Historical Activity Theory CHAT — rielaborata dallo studioso finlandese Yrjo Engeström. La formulazione attuale della teoria (Cole e Engeström, 1993; Engeström, 1999) focalizza la natura complessa, situata e distribuita delle connessioni tra individui e istituzioni, e tra artefatti e regole che mediano queste connessioni (figura 1). La prospettiva della «cognizione distribuita» (Cole e Engeström, 1993) ridefinisce l'unità di analisi della cognizione e dell'apprendimento come un sistema di attività collettive, mediato da artefatti culturali (strumenti e segni) così come da regole, comunità e divisione del lavoro.

I processi di apprendimento significativi ed espansivi sono conseguiti attraverso attività

collettive e un significativo *transfer* dell'apprendimento si verifica nelle connessioni tra sistemi di attività (Engeström, 2005). Quello che viene definito apprendimento espansivo si articola in fasi: da una prima consapevolezza del problema (contraddizione primaria, la *grande domanda*) si passa ai tentativi di fronteggiare il problema giungendo a un modello nuovo che comprende una soluzione nuova (contraddizione secondaria, *idea del manifesto*), così facendo il modello viene applicato alla pratica generando conflitti tra il vecchio e il nuovo modo di pensare; il modello a sua volta deve essere sostituito da un altro ancora più nuovo, radicato questa volta nelle pratiche (contraddizioni terziarie, *attività didattiche inclusive*); tale trasformazione del sistema di attività va a intaccare le relazioni con l'esterno, tra i sistemi di attività (contraddizioni di quarto ordine, *condivisione con docenti in servizio durante la giornata seminariale*).

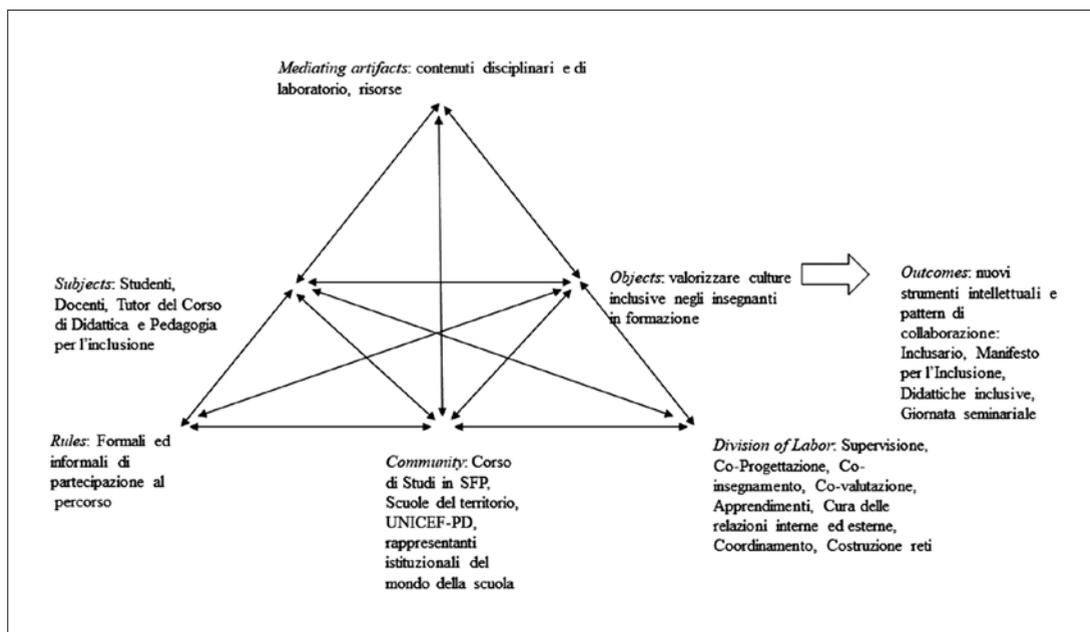


Fig. 1 Un modello complesso del Sistema di Attività corso «Didattica e Pedagogia per l'Inclusione». Fonte: Engeström et al. (1999), *Perspectives on activity theory*, Cambridge University Press, p. 31.

Si può dire che un soggetto, «agente» nell'attività prescelta per l'analisi e che può essere singolo ma anche collettivo (*la comunità di studenti in formazione, docenti e tutor del Corso di Didattica e Pedagogia per l'inclusione*), per compiere lo scopo primario della sua attività (*l'oggetto, valorizzare culture inclusive negli studenti in formazione*) utilizza diversi strumenti psicologici, linguistici e materiali, il cui valore è determinato da aspetti storico-culturali (nel nostro caso sono stati *i contenuti disciplinari e di laboratorio che sono stati mediati da artefatti*). Un sistema di attività collettivo è guidato da un motivo comune che risponde a un bisogno collettivo soddisfatto attraverso un oggetto (*favorire culture inclusive negli studenti in formazione*). La logica conseguenza è che il motivo è integrato con l'oggetto dell'attività. Tale oggetto prende forma concreta attraverso gli outcome (*Manifesto per l'inclusione, Inclusario, didattiche inclusive, Giornata seminariale*) dell'attività.

L'intero percorso realizzato ha incluso «il fare, il progettare, il rappresentare, il denominare, il codificare e il descrivere, ma anche il percepire, l'interpretare, l'usare, il riusare, il decodificare e il ricomporre» (Wenger, 1998, pp. 72-73). Il processo di *reificazione*, inteso come sintesi di tutta l'esperienza e il lavoro spesi per compierlo, così come viene proposto da Wenger, ha a sua volta un valore estremamente inclusivo in quanto processo di produzione e esito di qualsiasi tipo di attività dell'uomo. L'intera comunità ne usufruisce perché esso è causa degli «oggetti conoscitivi» su cui la comunità si orienta, sia nella produzione che nell'interpretazione di essi. Quindi, su soggetto e oggetto incidono le azioni di una comunità di riferimento che condividono lo stesso oggetto (il *Corso di Scienze della Formazione Primaria, Scuole del territorio, UNICEF-PD, rappresentanti istituzionali del mondo della scuola*), le regole

(*esplicite e implicite convenzioni che vincolano l'azione o l'interazione, le leggi, le norme comunitarie, organizzative e di convivenza che hanno permesso di realizzare il percorso*) e la suddivisione del lavoro (*la divisione in compiti e la ricostruzione della struttura di responsabilità o gerarchia organizzativa: la supervisione continua tra i vari interlocutori, la co-progettazione, il co-insegnamento, la co-valutazione, gli apprendimenti, la cura delle relazioni interne ed esterne, il coordinamento, la costruzione di reti con la comunità*).

Per quanto riguarda le prospettive future, consapevoli che l'insegnamento sarà più efficace se si creeranno collegamenti tra la situazione formativa e la situazione lavorativa effettiva dei partecipanti, si potrebbe pensare di amalgamare il percorso in un progetto globale o in un'attività che cerca di promuovere l'educazione inclusiva in una scuola o in una comunità, ad esempio attraverso la pratica del tirocinio diretto che gli studenti di Scienze della Formazione Primaria svolgono nelle realtà scolastiche a partire dal loro secondo anno di formazione. Così le attività fornite in questo percorso potranno essere estese al lavoro pratico nelle scuole. In questa prospettiva le persone sono motivate a imparare quando sono inserite in un sistema di attività che incoraggia la collaborazione, la discussione e le «sfide». Il focus si sposta sulle attività necessarie a far sì che gli studenti possano trasferire le proprie conoscenze precedenti verso una nuova conoscenza. In questo modo il focus dell'apprendimento dovrebbe essere posto sull'insieme delle connessioni che costituiscono il sistema di attività e non solo sui suoi elementi specifici. Da ciò consegue che anche la ricerca sull'istruzione e la formazione professionale dovrebbe sviluppare nuovi tipi di connessioni educative tra le università, le scuole e i contesti lavorativi e tra gli insegnanti, i tutor e gli studenti.

## Inclusive education in higher education: Good practices for pre-service teacher training

### Abstract

*Today the complexity of the teacher's role in governing educational systems oriented towards inclusion is increasingly evident. The process, developed during the Course on Inclusive Education, Degree in Primary Education Sciences, University of Padua, could be considered a good process (Trincherò, 2017) which focuses on the relevant qualities that an inclusion professional should possess (to be pursued through frontal teaching) and how it is necessary to put these into the daily practice of teachers (to be put into practice through laboratory teaching). The theoretical background, comprising the Index for inclusion (Booth and Ainscow, 2014) and the Activity System (Engeström, 1987), guided the construction of the educational programme, the activities carried out (Inclusario, Manifesto for inclusion, Inclusive Education, seminar day), and the promoted narratives (big question and student's personal portfolio).*

### Keywords

*Teacher training, inclusive education, System Activity, higher education.*

### Autore per corrispondenza

Elisabetta Ghedin

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA)

University of Padua

Via Beato Pellegrino, 28

35139 Padova

E-mail: elisabetta.ghedin@unipd.it

### Bibliografia

- Bajani A. (2014), *La scuola non serve a niente*, Bari, Laterza.
- Bateson G. (1984), *Mente e natura*, Milano, Adelphi.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci Faber.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.
- Cole M. e Engeström Y. (1993), *A socio-historical approach to distributed cognition*. In G. Saloman (a cura di), *Distributed Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Council of the European Union, *Council resolution of 5 May 2003 on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training*, 2003/C 134/04.
- Darling-Hammond L. (2017), *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?*, «European Journal of Teacher Education», vol. 40(3), pp. 291-309.
- Engeström Y. (2005), *Developmental work research: Expanding Activity Theory In Practice*, Lehmanns Media, Berlin.
- Engeström Y. (1987), *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta-Konsultit.

- Engeström Y. et al. (1999), *Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective*, «Computer Supported Cooperative Work», vol. 8, pp. 63–93.
- Ghedin E. (2009), *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori.
- Ghedin E., e Aquario D. (2016), *Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, pp. 165-182.
- Ghedin E., Aquario D. e Di Masi D. (2013), *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 11, pp. 157-175.
- Hollenweger J., Pantić N. e Florian L. (2015), *Tool to Upgrade Teacher Education. Practices for Inclusive education*, Strasbourg, Council of Europe.
- Mortari L. (a cura di) (2013), *Azioni efficaci per casi difficili*, Milano, Bruno Mondadori.
- Nigris E. (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing.
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Rauduvaitė A., Lasauskienė J. e Barkauskaitė M. (2015), *Experience in teaching practice of pre-service teachers: Analysis of written reflections*, «Social and Behavioral Sciences», vol. 191, pp. 1048-1053.
- Stekauer P. (2002), *On the theory of neologisms and nonce-formations*, «Australian Journal of Linguistics», vol. 22, n. 1, pp. 97-112.
- Trincherò R. (2017), *Models and best practices for a quality school*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», vol. 17, n. 3, pp. 1-8.
- Vivanet G. (2014), *Evidence based education. Cosa sappiamo sulla didattica che funziona*, Roma, Carocci.
- Wenger E. (1998), *Community of practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. it., *Comunità di pratica*, Bologna, Raffaello Cortina, 2006.
- Wiggins G. e McTighe J. (2004), *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso di comprensione significativa*, Roma, LAS.
- Zucchermaglio C. (2006), *Scrivere di Psicologia: la relazione tra modelli testuali e orientamenti epistemologici*, «Rassegna di Psicologia», vol. 23, n. 1, pp. 5-10.