

La creazione di una cultura inclusiva

Un progetto di tirocinio attivato presso l'Università della Valle d'Aosta¹

Nicole Bianquin e Valentina Pennazio*

Sommario

Per garantire un reale processo di inclusione è indispensabile realizzare una formazione adeguata di tutto il corpo docente impegnato nella scuola, in modo da costruire una coscienza collettiva e partecipativa. Questo compito è stato accolto e trasposto nell'offerta didattica che l'Università della Valle d'Aosta ha stabilito per gli studenti che si preparano a diventare futuri insegnanti curricolari: dalle iniziative formative inerenti i temi della didattica speciale e della pedagogia dell'integrazione, alla strutturazione di un percorso di tirocinio finalizzato all'acquisizione delle competenze imprescindibili per affrontare le problematiche connesse alla disabilità e per fungere da anello di raccordo fra i diversi attori coinvolti nel processo di inclusione. Il presente contributo illustra l'articolato percorso di tirocinio relativo alla disabilità stabilito dall'Università della Valle d'Aosta per i futuri insegnanti curricolari.

Introduzione

Il presente contributo riflette sulla necessità di far acquisire agli insegnanti curricolari quelle competenze — educative, didattiche, metodologiche e relazionali — generalmente richieste all'insegnante di sostegno e ritenute fondamentali per generare un'interazione costruttiva con il bambino con disabilità e

progettare, in un'ottica realmente inclusiva, l'intervento educativo-didattico all'interno della classe.

Infatti, essendo il docente curricolare insegnante di tutti gli allievi indistintamente e, quindi, anche dell'alunno con disabilità, dovrebbe poter sperimentare nel suo percorso formativo universitario non solo corsi disciplinari connessi alla pedagogia speciale, indubbiamente imprescindibili per acquisire competenze a livello teorico, ma anche attività formative indirizzate alla maturazione delle competenze necessarie per agire nella pratica didattica progettando e attuando interventi inclusivi efficaci.

¹ L'articolo è stato progettato e condiviso da entrambe le autrici: l'introduzione, la prima sezione e le conclusioni sono stati realizzati da Valentina Pennazio; la seconda e la terza sezione da Nicole Bianquin.

* Dottorande di ricerca presso l'Università della Valle d'Aosta.

Un percorso formativo strutturato tenendo conto di queste variabili dovrebbe essere in grado di offrire agli studenti che si preparano a diventare insegnanti curricolari un'indiscutibile opportunità di crescita professionale e di appropriazione di quelle modalità di intervento, progettazione educativa, metodologie di approccio e tecniche specifiche, che risultano indispensabili per promuovere un soddisfacente processo di inclusione scolastica.

Alla luce di queste riflessioni e anticipando alcuni aspetti previsti dalla riforma Gelmini in relazione all'organizzazione del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, l'Università della Valle d'Aosta, a partire dall'anno accademico 2008-2009, ha accolto, interpretato e trasposto nell'offerta didattica rivolta agli studenti, che si preparano a diventare insegnanti curricolari, il compito di predisporre iniziative formative inerenti i temi della didattica speciale e della pedagogia dell'integrazione. Insegnamenti, laboratori e uno specifico percorso di tirocinio finalizzato sono, infatti, presenti nel piano di studi di tutti i futuri insegnanti di classe.

L'articolo presenta, in maniera dettagliata, il percorso di tirocinio realizzato nel corso degli ultimi anni nell'Università della Valle d'Aosta, che deve essere considerato non solo come la testimonianza di un'esperienza intrapresa, ma anche come un suggerimento spendibile in previsione delle richieste avanzate dalla riforma Gelmini.

Il valore della formazione degli insegnanti a sostegno dell'inclusione

Da più di trent'anni l'Italia ha imboccato in modo coraggioso la strada dell'abolizione delle scuole speciali e delle classi differenziali,²

fissando come obiettivo prioritario della propria azione, in questo settore, l'integrazione dei soggetti disabili nella scuola di tutti e la realizzazione di un sistema educativo accogliente e rispettoso delle differenze esistenti.

Il sistema scolastico italiano — uno dei pochi al mondo ad avere effettuato una scelta così definitiva — si dovrebbe dunque configurare, definendolo con un linguaggio contemporaneo, come totalmente inclusivo. Nella comunità scolastica italiana, gli insegnanti curricolari sono chiamati a condividere con quelli specializzati la responsabilità dell'inclusione degli alunni in difficoltà, predisponendo progetti specifici e realizzando le condizioni idonee per promuovere la socializzazione, la formazione umana e culturale e il benessere in un'ottica personalizzante volta non all'eliminazione delle differenze ma alla loro valorizzazione.

Il lavoro della scuola e di tutti i docenti dovrebbe quindi muoversi in due direzioni specifiche e convergenti, da un lato favorendo la piena realizzazione di ogni individuo nella sua unicità potenzialmente determinata anche da difficoltà e limitazioni di funzionamento, dall'altro strutturando una comunità integrata, educativa e educante che rifletta e insieme costruisca valori di inclusione, preservando i diritti di ciascuno nella quotidianità del fare educativo e didattico.

Riteniamo che l'attuazione da parte del team docente di interventi realmente inclusivi possa trovare un margine di realizzazione solo facendo leva su una formazione iniziale e in itinere scandita, a livello teorico e pratico, da un dettagliato percorso (Cottini, 2005) che dovrebbe prevedere:

- una formazione di tutti gli insegnanti, compresi quelli curricolari, sui temi dell'integrazione e della didattica speciale

² Parallelamente al processo di integrazione delle persone disabili nella scuola di tutti, le scuole speciali

in Italia non sono scomparse totalmente. Continua a esistere, infatti, ancora qualche realtà di questo tipo.

- attraverso specifici moduli da strutturare nei diversi curricula universitari;
- una formazione specialistica per l'insegnante di sostegno, volta a trasferire le conoscenze e le competenze per la promozione e il coordinamento di azioni educative efficaci nella prospettiva dell'integrazione;
 - una formazione continua, rivolta a insegnanti curricolari e specializzati, che proponga periodicamente moduli e corsi di formazione/perfezionamento post-universitari in grado di aggiornare e arricchire le competenze «pedagogico-speciali» del team docente (ibidem).

La maturazione progressiva di competenze proprie della pedagogia e della didattica speciale in tutti gli insegnanti — curricolari e non — trova la possibilità di transitare dalla potenza all'atto solo in un'adeguata, approfondita e «specialistica» preparazione universitaria.

Da quando la formazione degli insegnanti in generale, e di quelli cosiddetti «di sostegno» in particolare, è stata affidata alle Università, molti sono stati i dibattiti tra gli esperti del settore circa le competenze, le capacità e le abilità che un insegnante in quanto tale, al di là delle differenziazioni di ruolo, dovrebbe possedere al fine di garantire a tutti gli alunni esperienze di crescita culturale, sociale e affettivo-relazionale. Un insegnante formato in questo senso dovrebbe, innanzitutto, saper promuovere il costituirsi di solide trame relazionali, determinando un'azione comune e condivisa che dal più ristretto contesto scolastico dovrebbe estendersi a quello sociale-comunitario circostante.

L'insegnante di sostegno svolge, indubbiamente, un ruolo importante e significativo in questo senso, ma è nel continuo scambio con il team dei docenti che emergono le condizioni indispensabili per la promozione di un'azione realmente inclusiva.

Una professione culturalmente e socialmente forte come quella dell'insegnante ha bisogno, quindi, di un percorso di formazione continuo e autorevole, il cui obiettivo irrinunciabile diventi quello di favorire l'acquisizione di competenze specialistiche evolute, scientificamente fondate e, se possibile, personalmente sperimentate, che si aggiungano gradualmente a una professionalità di base già strutturata. Si tratta di acquisire le capacità strategiche e progettuali indispensabili per la messa in atto di soluzioni capaci di rendere la scuola, nel suo complesso, rispondente ai bisogni fondamentali di tutti coloro che si trovano a vivere una situazione di svantaggio, rischiando l'emarginazione sociale.

Sebbene tutte le regioni italiane abbiano attivato almeno un corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, molte Università hanno scelto, prima dell'approvazione della riforma Gelmini, di non inserire nel piano di studi insegnamenti teorici ed esperienze pratiche rivolti alla disabilità, mantenendo una decisiva separazione tra il percorso di formazione ordinario e quello di specializzazione. Questa scelta contrasta con la necessità di formare docenti in possesso delle conoscenze e competenze fondamentali per promuovere interventi che sappiano rendere la scuola una comunità educante realmente inclusiva.

Se si pensa poi, come sostiene Montuschi (2002), che l'aiuto ai minori in grave difficoltà, in ogni settore dell'educazione e della formazione, si presenta come l'attività che, a livello relazionale, è più soggetta a rischi e fraintendimenti, emerge con forza la necessità di prevedere una

solida competenza specifica, solidi strumenti del mestiere (tecnologie e competenze scientifiche), innestati su una competenza personale del tutto particolare che richiede di essere focalizzata sul piano teorico e agita sul piano operativo. (Montuschi, 2002, pp. 552-556)

Considerando che la scuola dovrebbe perseguire il fine di far raggiungere il successo

scolastico a tutti gli studenti, si coglie un valore aggiuntivo rispetto alla sola capacità di offrire pari opportunità di accesso ai percorsi formativi. La scuola inclusiva deve impegnarsi per garantire una possibilità di riuscita a tutti i suoi membri e questo obiettivo può essere perseguito solo mediante il riconoscimento delle differenze e la realizzazione di un'azione calibrata sulle specificità individuali.

Partendo dalla constatazione che il concetto di «bisogno educativo speciale» si lega a una decisiva variabilità di situazioni, l'OECD (2007) ha deciso di articolare tale termine in tre aree fondamentali che comprendono: studenti con disabilità legate a disturbi organici; studenti con disturbi emozionali, di comportamento o specifici di apprendimento; studenti che vivono situazioni di svantaggio legate a cause sociali, economiche, culturali e linguistiche.

A partire dall'identificazione di queste tre aree di bisogno, l'OECD è arrivata successivamente a sottolineare la necessità di garantire, nel percorso formativo di tutti gli insegnanti, l'acquisizione di competenze utili a gestire le diverse richieste educative speciali che emergono in ogni classe; di progettare e offrire percorsi di specializzazione qualificati capaci di fornire strumenti idonei a fronteggiare, nelle classi comuni, le differenti situazioni di disabilità; di realizzare un team d'azione che preveda la sinergica collaborazione tra insegnanti curricolari e specializzati per il sostegno e di questi con le altre figure professionali che ruotano attorno al soggetto in difficoltà.

Senza questi elementi, le varie istituzioni predisposte alla presa in carico del soggetto con disabilità rischiano di non raggiungere la tanto auspicata progettazione integrata.

Dal sostegno ai sostegni

Se si effettua un'attenta analisi dell'evoluzione storica delle competenze richieste ai docenti in relazione alla tematica della

disabilità, due aspetti emergono in tutta la loro rilevanza:

- le competenze riconosciute come imprescindibili per gli insegnanti di sostegno a livello legislativo si affinano con il passare degli anni e diventano sempre più specifiche nei confronti delle diverse disabilità e strategiche per l'istituzione scolastica nel suo complesso;
- le competenze degli insegnanti curricolari vengono identificate dal legislatore come insufficienti a far fronte alle situazioni di disabilità e ciò può ostacolare la nascita di una sinergica collaborazione con l'insegnante di sostegno e con le altre figure professionali che si rapportano con lo studente disabile.

I suddetti aspetti diventano il perno di una riflessione, a livello legislativo e pedagogico, che s'interroga su come dovrebbe essere organizzato l'iter formativo dei futuri insegnanti curricolari e sulla necessità di sostenere la formazione e l'aggiornamento continuo dei docenti già in servizio. L'obiettivo è quello di fornire competenze che vadano a intrecciarsi con quelle del docente di sostegno generando un'azione comune, condivisa, tesa alla promozione dell'inclusione del bambino disabile nella scuola e nella società.

Come la legislazione scolastica italiana sostiene ormai in modo insistente, l'insegnante di sostegno non è l'insegnante che deve fornire supporto esclusivamente all'alunno *della classe e per la classe*, chiamato dunque a condividere con i colleghi i compiti professionali e le responsabilità. Le competenze che il legislatore ha attribuito a questo ruolo professionale con il tempo si sono evolute e con esse si sono modificate le richieste poste agli insegnanti curricolari, chiamati a loro volta a interagire sinergicamente con gli insegnanti specializzati, per attivare le varie

forme di sostegno che la comunità scolastica deve offrire al fine di trasformare l'intero contesto scolastico in una comunità educante, competente e inclusiva.

L'inclusione dello studente con disabilità oggi richiede, pertanto, non soltanto l'apporto educativo e didattico dell'insegnante specializzato, ma anche la sinergica collaborazione con gli altri insegnanti, gli operatori e gli educatori che lavorano con il soggetto con disabilità e si rapportano con la sua famiglia. Per tale ragione attualmente si parla di «sostegni». Il passaggio «dal sostegno ai sostegni» (d'Alonzo, 2009; Gelati, 2004) si realizza, infatti, attraverso la presenza di un team docente che permetta al contesto scolastico di non limitare e chiudere la competenza inclusiva alla sola presenza dell'insegnante di sostegno, ma sappia collegare tale figura all'investimento strutturale dell'ambiente scolastico (Canevaro, 2002).

Viene da domandarsi se gli insegnanti curricolari si sentano sufficientemente preparati e disposti a mettere in campo i loro saperi sul piano didattico e relazionale a sostegno degli alunni disabili e in difficoltà presenti nelle loro classi. Se, come viene ribadito dalla normativa, l'insegnante di classe è l'insegnante di tutti, compreso l'allievo disabile, ha il dovere di acquisire, attraverso corsi opportunamente predisposti, le competenze indispensabili per progettare e realizzare il suo agire didattico in relazione ai bisogni di tutti i bambini, inclusi quelli che presentano difficoltà di vario tipo.

Inoltre egli deve imparare a collaborare con l'insegnante specializzato per il sostegno, nella stesura del Piano Educativo Individualizzato e nella compilazione di tutta la documentazione, e deve saper interagire e supportare il collega predisposto al sostegno, nella relazione con il soggetto disabile, la famiglia e le altre figure coinvolte nella presa in carico del bambino con disabilità.

È solo a partire da una situazione di questo tipo che possono diffondersi processi di progressiva maturazione professionale, incrementando le competenze metodologiche e comunicative dell'intero corpo docente, sollecitato ad agire e a programmare valorizzando la ricerca scientifica.

L'intreccio tra le competenze specifiche attuali dell'insegnante di sostegno e dell'insegnante curricolare

L'analisi delle principali competenze che un insegnante dovrebbe possedere per accogliere adeguatamente lo studente con disabilità nel contesto classe in cui opera richiede di soffermare l'attenzione su una particolare tipologia di competenza che, attraversando trasversalmente tutte le altre competenze, rappresenta un elemento imprescindibile nella determinazione del profilo professionale di coloro che operano mossi da obiettivi educativi, formativi e di cura.

Si tratta della progressiva maturazione di quella che viene definita da Goleman (1996) «intelligenza emozionale» e da Gardner (1983) «intelligenza intra/inter personale», riconosciuta come fondamentale nella gestione positiva degli stati emotivi personali e, indubbiamente, nella particolare relazione che viene a instaurarsi nell'incontro con la disabilità e la sua famiglia e nel confronto con la totalità degli operatori che gravitano intorno alla persona con disabilità (Cambi, 1998).

A fianco di queste competenze emozionali/relazionali, ve ne sono ovviamente altre di tipo educativo e didattico. A tale proposito riteniamo utile identificare «classi di competenze» specifiche per l'insegnante di sostegno e generali per l'insegnante curricolare.

Una prima dimensione, che rientra maggiormente nella competenza relazionale, è costituita dalla capacità di collaborazione

e mediazione professionale. Gli insegnanti devono essere in grado di tessere reti di relazioni significative a livello professionale con i colleghi, gli educatori, il personale assistenziale, i familiari, gli operatori di varie amministrazioni, di cooperative sociali, ecc. È chiamata in causa la dimensione emotiva precedentemente evidenziata, la competenza di ascolto attivo, di empatia professionale e personale, di riconoscimento della dignità professionale dell'altro, di mediazione, di sostegno, di decisione e di problem solving, di soluzione dei conflitti, di comunicazione e di assertività costruttiva.

La collaborazione non rappresenta affatto un traguardo semplice da raggiungere, anche per l'influenza negativa che, talvolta, possono giocare le logiche gerarchiche esistenti tra le varie figure professionali coinvolte ma è fondamentale, ad esempio, per la stesura della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale, del Piano Educativo Individualizzato. Pertanto, in questo settore gli insegnanti devono maturare approfondite conoscenze delle dinamiche e del lavoro di gruppo che li conducano a stringere proficue alleanze professionali in vista della realizzazione di un progetto d'azione comune e condiviso.

Gli insegnanti, inoltre, devono identificarsi come un'importante fonte di aiuto e di supporto per la famiglia dell'alunno con disabilità che, com'è ovvio, rappresenta la variabile fondamentale nella promozione di un percorso teso alla realizzazione dell'inclusione scolastica e sociale, il primo attore depositario del Progetto di Vita.

La relazione con la famiglia richiede agli insegnanti di manifestare buone capacità di ascolto, di empatia, di comunicazione, di mediazione e di coinvolgimento continuo, ma anche abilità nel fissare regole condivise per evitare adeguamenti esclusivi alle richieste mosse o l'adozione passiva del punto di vista della famiglia stessa.

La conoscenza delle norme, dell'organizzazione, delle istituzioni è un'ulteriore competenza da acquisire perché permette di dare vita a un'organizzazione scolastica capace di tutelare stabilmente i diritti di tutti, in particolare dei soggetti più deboli; un'organizzazione flessibile che può essere democraticamente modificata, sulla base dei bisogni di volta in volta evidenziati, attraverso meccanismi di partecipazione attiva.

L'insegnante specializzato per il sostegno diventa il perno che dona equilibrio al lavoro in team con gli insegnanti curricolari nella realizzazione del Piano Educativo Individualizzato che dovrebbe essere completo, globale ed equilibrato, integrato con le attività della classe, rispondente ai bisogni evolutivi e alle caratteristiche individuali del soggetto, flessibile, provvisorio, aperto alla sperimentazione e alla verifica. Questo richiede una collaborazione incessante anche con la famiglia, al fine di realizzare un Progetto di Vita che sappia prevedere, disegnare, costruire, contribuire, accompagnare la persona disabile «oltre» la scuola, nel corso della sua esistenza.

Tutti gli insegnanti dovrebbero poter fare riferimento a una forte cornice metodologica generale, in cui inscrivere e sperimentare una ricca pluralità di metodi, interventi, materiali, tecniche educative e didattiche.

Tra le competenze richieste agli insegnanti, infine, non può mancare la capacità di documentare l'insieme delle prassi di integrazione e di inclusione, connettendo questo materiale a quello presente nei centri di documentazione del proprio territorio e ad altre banche dati di interesse. In conclusione, le competenze evidenziate potrebbero diventare altrettanti contenitori in un portfolio-dossier personale dell'insegnante, iniziato nel suo percorso universitario di base, ben arricchito nella specializzazione e conservato nella formazione continua in servizio (Ianes, 2001).

Il valore del tirocinio nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria prevede, come risposta didattica al carattere professionalizzante di questi studi, un numero rilevante di ore di tirocinio, le quali rappresentano un elemento costitutivo della formazione del futuro insegnante e un momento di verifica della scelta professionale stessa.

In quanto luogo di raccordo tra l'Università e la scuola, il tirocinio in Scienze della Formazione Primaria impegna una parte considerevole del curriculum formativo, almeno 400 ore, e si presenta, in stretta connessione con i laboratori, come un importante impulso innovativo per l'intera organizzazione didattica del corso stesso, aprendo nuove opportunità e sviluppando il confronto e il raccordo fra la ricerca e la pratica professionale.

Il tirocinio, spazio di fusione fra teoria e pratica, ha lo scopo di permettere al tirocinante di compiere alcune attività in condizioni protette, in modo che non gravi su di lui la responsabilità diretta e totale dell'azione, fruendo di una supervisione, di un sostegno e di un controllo erogati da personale specializzato.

L'«uscita sul campo» offre allo studente la possibilità di entrare direttamente in contatto con la realtà della scuola, di verificare la complessità dei problemi che in essa si vivono e si affrontano, di cimentarsi, insieme a una guida esperta, con i casi reali e particolari che esigono, sulla base di una capacità interpretativa, risposte concrete. Inoltre, viene data la possibilità di scoprire i modelli teorici impliciti nella pratica, attuando una riflessione ampia e articolata intorno agli aspetti pedagogici, psicologici, sociologici, metodologico-didattici, organizzativi e al progetto culturale e educativo che caratterizzano attualmente la scuola di base. Vi è,

quindi, un rinnovato e complesso rapporto tra teoria e pratica, un legame interattivo e circolare, non antagonista, fra i due momenti.

Acquisire l'identità professionale di insegnante significa, dunque, appropriarsi contemporaneamente di saperi e di competenze pratiche, di conoscenze scientifiche strettamente correlate alle questioni poste sul campo dalla realtà educativa.

Il tirocinio è definibile come un apprendimento situato nell'esperienza, una partecipazione diretta allo svolgimento di reali pratiche professionali, una simulazione di un ruolo effettivo con compiti di personale responsabilità e di concreta presenza nel provare a dare risposta ai problemi, nel cercare di prendere decisioni in merito agli interventi e alla valutazione della situazione.

Tale aspetto rimanda all'importanza rivestita dal pensiero riflessivo, che origina da una situazione direttamente esperita e che richiede di sospendere il giudizio e indagare su una serie di fatti forniti dalla memoria e dall'osservazione diretta. È un'operazione di indagine, attraverso la quale si ricercano gli strumenti adatti a risolvere lo stato di dubbio e di perplessità e si tenta di fornire la soluzione al problema sorto dalla situazione iniziale (Dewey, 1933). La funzione di tale pensiero è quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un dubbio o di un conflitto in una situazione chiara e coerente.

Il professionista riflessivo, secondo Schön (1993), deve continuamente rivedere e adattare i suoi quadri concettuali alla luce delle esperienze, cercando una mediazione tra le conoscenze teoriche e le scelte pratiche. L'autore attribuisce grande valore alla riflessione soprattutto nel corso dell'azione, allo scopo di adattare le proprie strategie alle condizioni e alle situazioni che si delineano durante il suo sviluppo.

Dunque, attraverso il tirocinio lo studente è messo nella condizione di riflettere sulla

pratica prima o dopo l'azione ma anche, mentre l'azione è in corso, diventando esso stesso un ricercatore capace di guardare in modo nuovo e diverso al proprio oggetto di studio e formulare interrogativi sulle situazioni e sui problemi che realmente si vivono e si affrontano a scuola.

Il tirocinio è anche un processo di verifica delle proprie attese e di sviluppo dell'auto-orientamento, un banco di prova per verificare le proprie motivazioni e le proprie disponibilità, oltre che l'acquisizione di metacompetenze.

Il progetto di tirocinio attivato presso l'Università della Valle d'Aosta

Come già evidenziato in precedenza, il compito assegnato alle Università, relativo alla responsabilità di formare i futuri insegnanti per le scuole di ogni ordine e grado, è stato accolto, interpretato e trasposto nell'offerta didattica che l'Università della Valle d'Aosta presenta ai suoi studenti, con la predisposizione di iniziative formative di ogni tipologia, inerenti i temi della pedagogia dell'integrazione e della didattica speciale.

Insegnamenti, laboratori e uno specifico percorso di tirocinio sono, infatti, presenti nel piano di studi di tutti i futuri insegnanti di classe, al fine di rendere questi studenti competenti sia nell'affrontare le differenti problematiche e variabili connesse alla disabilità, sia nel fungere da anello di raccordo fra i diversi attori coinvolti nel processo di inclusione.

La constatazione che spesso la formazione universitaria, soprattutto quella inerente i docenti curricolari, non prevede nel corso di formazione una parte di tirocinio dedicata alla disabilità³ ha agito come motore d'azione

verso la realizzazione di un progetto, proposto dalla nostra Università,⁴ rivolto agli studenti frequentanti il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, dal titolo «Pedagogia dell'integrazione in atto: quattro livelli di incontro con la disabilità», che contempla l'acquisizione di conoscenze e competenze utili per agire e relazionarsi con la disabilità.

L'Università della Valle d'Aosta, attraverso la strutturazione dell'attività di tirocinio presentata, mira a formare insegnanti curricolari di scuola dell'infanzia e scuola primaria in grado di agire nel contesto scolastico con un'ottica totalmente inclusiva.

La strutturazione del tirocinio

Il percorso di tirocinio attivato per i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, a partire dall'anno accademico 2008-2009, e che tutt'ora continua a coinvolgere gli studenti, si sviluppa nell'arco dei quattro anni del percorso formativo in Scienze della Formazione Primaria e comprende in totale 90 ore delle 400 previste.

Il progetto ha l'obiettivo di permettere a tutti gli studenti di entrare in contatto con realtà scolastiche territoriali in cui sono presenti alunni disabili, di conoscere

di tutti i corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria attivati dagli atenei italiani, ha mostrato situazioni diversificate: la mancanza totale di esperienze specifiche legate alla disabilità rivolte ai futuri insegnanti di classe; la presenza, invece, pressoché generalizzata, di laboratori e/o corsi opzionali inerenti discipline proprie della pedagogia speciale; il sostegno a studi specifici e personali concernenti la disabilità in relazione al progetto di tesi intrapreso.

⁴ Il progetto di tirocinio è stato presentato durante la *Second International Conference Education for All*, tenutasi a Varsavia nei giorni 22-25 settembre 2009 (<http://www.disability.uw.edu.pl/index.php?lang=english>) e durante il primo «Convegno Nazionale Integrazione e Inclusione Scolastica», tenutosi a Bressanone il 26 novembre 2010 (<http://www.unibz.it/it/education/welcome/IntegrazioneInclusione.html>).

³ L'indagine, che è stata condotta attraverso un'attenta ricerca in rete e contatti personali (per posta elettronica e tramite telefono) con i supervisori di tirocinio

metodologie e strumenti didattici inclusivi, di accrescere la propria consapevolezza intorno ai particolari bisogni educativi degli studenti disabili, di sperimentare percorsi e metodologie per creare «punti di contatto» tra la programmazione individualizzata e la programmazione di classe.

Il progetto proposto diventa più articolato nel tempo: da un primo contatto con lo studente disabile in classe, attraverso la tecnica dell'osservazione (primo anno di corso), si approda alla progettazione di un'unità didattica con caratteristiche inclusive (ultimo anno di corso).

Nel corso dei quattro anni, alla maggiore aderenza alla prassi educativa delle esperienze di tirocinio proposte corrisponde anche un incremento della complessità delle metodologie adottate e degli obiettivi posti. Per ogni anno e tipologia di tirocinio sono previsti incontri puntuali e programmati tra i responsabili del progetto, i supervisor del tirocinio e gli studenti, al fine di presentare, monitorare e valutare l'esperienza: un incontro iniziale in aula di presentazione e discussione dell'attività, della metodologia da adottare e degli strumenti ideati per la conduzione e la valutazione del progetto di tirocinio, che dovranno essere utilizzati direttamente all'interno della classe assegnata; incontri in itinere per rimodellare il percorso in funzione degli specifici bisogni rilevati dagli studenti in relazione ai diversi contesti e soggetti e un incontro finale di descrizione e valutazione dell'attività di tirocinio da parte degli studenti stessi, svolta attraverso tecniche diverse e con strumenti appositamente costruiti.

Gli studenti, prima di entrare nelle classi, dovranno incontrare gli insegnanti dell'alunno disabile al fine di conoscere la sua situazione, i documenti programmatici e, in particolare, la parte di progettazione didattica che si sta effettuando in quel periodo dell'anno scolastico. Inoltre ogni attività di

tirocinio sarà sempre preceduta da alcune ore di tirocinio osservativo per conoscere il contesto e gli alunni.

Primo anno: osservazione

Durante il secondo semestre del primo anno di corso, in concomitanza con la frequenza dell'insegnamento di «Pedagogia dell'Integrazione – Corso base», il tirocinio, della durata di 20 ore, ha l'obiettivo di condurre gli studenti a utilizzare la tecnica d'indagine dell'osservazione per entrare in contatto con uno o più studenti disabili nel loro ambiente scolastico.

Lo studente ha la possibilità di rilevare le caratteristiche principali del contesto scolastico, le modalità di funzionamento dello studente disabile, gli elementi che caratterizzano il comportamento degli insegnanti e dei compagni nei suoi confronti, nonché le tipologie di relazioni che intercorrono tra i vari attori del processo di insegnamento-apprendimento.

Grazie all'utilizzo di un'apposita griglia, si analizzano il contesto e l'alunno disabile, identificando difficoltà e potenzialità, la programmazione della classe e quella per l'alunno disabile, cercando di individuare i punti di contatto esistenti.

Secondo anno: disegno il mio compagno

Durante il secondo anno di corso, il tirocinio ha l'obiettivo di permettere agli studenti di rilevare e approfondire, attraverso un'esperienza attiva di 20 ore, il tema degli atteggiamenti dei bambini nei confronti dei loro compagni disabili. Attraverso l'osservazione delle rappresentazioni grafiche da essi prodotte, gli studenti vengono supportati nel processo di acquisizione di una maggiore consapevolezza sulle rappresentazioni sociali della disabilità.

Gli studenti, attraverso il tirocinio, sono condotti ad analizzare le rappresentazioni grafiche effettuate dai bambini, a comparare

i risultati ottenuti dalle osservazioni individuando elementi comuni o di originalità, a riflettere sull'adesione della rappresentazione alla realtà fisica con particolare riferimento agli ausili, a identificare elementi di veridicità o di discrepanza e, infine, a inferire ipotesi sul grado e sulla qualità dell'inclusione del bambino fra i suoi compagni e nella classe, ipotizzando eventuali interventi di miglioramento o consolidamento.

Il progetto è basato sull'ipotesi che, se i bambini disabili sono socialmente ben collocati nella classe e se, dunque, gli atteggiamenti dei compagni nei loro confronti sono positivi, essi non solo saranno scelti come soggetti da rappresentare nei loro disegni al pari degli altri compagni, ma verranno anche raffigurati in modo realistico, accompagnati, cioè, dai loro ausili considerati parte integrante della vita quotidiana della classe.

Il progetto persegue inoltre, in una fase finale, l'ulteriore obiettivo di verificare se, in seguito a un intervento didattico volto a suggerire una riflessione sulla disabilità e a mostrare semplici immagini di bambini che utilizzano ausili, intervenga un cambiamento nel modo di raffigurare i coetanei con bisogni educativi speciali.

Gli studenti sono infine invitati a intervistare gli insegnanti di classe, gli insegnanti di sostegno e gli eventuali operatori di sostegno, con l'obiettivo di raccogliere informazioni circa la tipologia di integrazione presente nelle classi in cui i bambini disabili sono inseriti.

Terzo anno: gioco inclusivo

Il tirocinio, previsto per il terzo anno di corso, della durata di 20 ore, permette agli studenti di elaborare, presentare, gestire, osservare e valutare un'attività di gioco educativo, con precise valenze inclusive, direttamente in una classe in cui sia presente un alunno disabile.

Gli studenti sono dunque chiamati a elaborare a livello teorico un'attività ludica che tenga conto della particolare tipologia di disabilità e che abbia quindi, come finalità generale, la massima inclusione dell'alunno disabile e a presentare e attuare pragmaticamente in classe l'attività.

Questa fase è preceduta da un momento di «sensibilizzazione» del gruppo con il quale il bambino con disabilità si trova a operare, che risulta fondamentale al fine di sviluppare una maggiore comprensione della disabilità e la predisposizione ad accettare le possibili modifiche apportate al gioco che verrà proposto, mettendo in pratica comportamenti caratterizzati da forte accettazione, attenzione all'altro e sensibilità sociale in generale.

Il contesto rappresenta senza dubbio il secondo aspetto su cui gli studenti sono chiamati a concentrare l'attenzione e a impiegare le energie per strutturare un ambiente ludico adattato. Questo richiede di tenere in considerazione alcune variabili fondamentali quali: lo spazio naturale in cui il gioco avrà luogo; la possibilità di costruire contesti adeguati connotati da una forte valenza educativa e, in presenza di particolari tipologie di disabilità, come ad esempio disabilità motorie gravi, la predisposizione di adeguati sistemi posturali e piani di lavoro affinché il bambino possa esprimere al meglio le proprie capacità motorie ed essere facilitato nell'azione.

L'osservazione dell'allestimento del contesto in cui l'attività ludica dovrà svolgersi è un altro aspetto su cui gli studenti sono invitati a riflettere. La posizione dei mobili e del materiale e l'eventuale presenza di decorazioni sono tutti elementi che influiscono sulla possibilità per il bambino di sentirsi a proprio agio in un particolare luogo.

Un altro aspetto particolarmente importante è rappresentato dalla progettazione e dalla successiva attuazione delle attività che dovrebbero tenere conto della necessità di

stimolare differenti canali sensoriali, consentendo anche ai bambini fisicamente passivi, ma con tutti gli altri sensi molto sviluppati, di partecipare. Prima di avviare qualsiasi attività ludica sarebbe, infatti, necessario valutare la possibilità di conferire a tutti i bambini, anche quelli in difficoltà, un ruolo attivo, dal momento che la semplice presenza passiva, o meglio «da spettatore», non rientra nella logica dell'inclusione.

Attraverso uno strumento specificamente progettato, gli studenti hanno infine la possibilità di analizzare sia i momenti di gioco adattato sia quelli di gioco libero, individuando in modo particolareggiato le difficoltà del bambino, il mantenimento degli obiettivi sia ludici che educativi, eventuali agevolazioni nel contatto e nel rapporto paritetico e/o cooperativo con compagni al fine di raggiungere le finalità proprie del gioco.

Quarto anno: strutturazione di un progetto educativo

Il tirocinio in Pedagogia dell'Integrazione, della durata di 30 ore, permette, al quarto anno, di elaborare, presentare e gestire un progetto educativo con precise valenze inclusive direttamente in una classe nella quale sia presente un alunno disabile.

Gli studenti sono chiamati dunque a predisporre un progetto educativo rivolto a uno specifico ambito o disciplina, che si prefigge come finalità generale la realizzazione di un intervento didattico a forte impronta inclusiva. Anche in questo caso gli studenti, dopo essere stati coinvolti in una riunione iniziale con gli insegnanti di classe e dopo una fase di tirocinio osservativo, hanno il compito di elaborare, con il supporto dei supervisori, un progetto educativo nel quale siano stabiliti obiettivi, tempi, metodologie e strumenti, con i relativi e indispensabili adattamenti richiesti dalla particolare tipologia di disabilità al

fine di promuovere la massima inclusione possibile dell'alunno disabile.

Conclusione

Riteniamo che, attraverso la predisposizione di un'esperienza di questo tipo, i futuri insegnanti potranno sviluppare quelle competenze pratiche necessarie per creare un punto di incontro e di condivisione, in merito alle problematiche connesse alla disabilità, con gli insegnanti di sostegno e gli operatori esterni alla scuola che lavorano con il bambino disabile. Potranno, inoltre, apprendere l'abilità imprescindibile di concordare e progettare: una metodologia d'azione comune, obiettivi realmente raggiungibili per tutti, strumenti e strategie utilizzabili dal gruppo classe e dall'alunno disabile, tempi e luoghi specifici in cui realizzare l'intervento educativo.

Una formazione di questo tipo — viste le competenze teoriche psico-pedagogiche, didattiche, emotive-relazionali che si prefigge di sviluppare — non potrà che avere ricadute positive anche nel fronteggiare le situazioni in cui siano presenti bisogni educativi speciali che includono, oltre ai casi di disabilità evidenti, condizioni di difficoltà e svantaggio sociale, emotivo-comportamentale, presenti e diffusi in ogni realtà scolastica ma, spesso, non affrontati adeguatamente dai docenti a causa di una formazione poco efficace nel fornire gli strumenti teorici e pratici necessari.

I dati ricavati dai questionari compilati dagli studenti al termine di ogni anno di tirocinio intrapreso portano a formulare delle conclusioni positive sull'esperienza realizzata. Gli studenti concordano nel ritenere il percorso di tirocinio efficace, in quanto capace di innescare un processo di autoriflessione critica intorno alla personale predisposizione a intraprendere la professione di insegnante.

Per alcuni studenti, tale percorso è stato fondamentale per maturare un interesse particolare intorno alle problematiche della disabilità e dei bisogni educativi speciali, che si è rispecchiato poi nel desiderio di perfezionare le proprie competenze attraverso il percorso di specializzazione previsto per gli insegnanti di sostegno.

L'esperienza ha portato altri studenti a maturare una consapevolezza intorno alla propria inadeguatezza emotiva nell'incontrare la disabilità, che ha fatto riflettere sulla necessità di lavorare molto, in quanto futuri insegnanti, sull'acquisizione di una maggiore maturità, obiettività e sensibilità, variabili fondamentali per instaurare una relazione educativa autentica, empatica, significativa e formativa con ogni alunno.

Il passaggio successivo che dovremo intraprendere sarà quello di elaborare strumenti utili per verificare nella pratica le ripercussioni di tale formazione, vale a dire i cambiamenti effettivi registrabili all'interno delle realtà scolastiche in cui andranno a operare i docenti che hanno seguito, nel loro percorso di formazione, l'esperienza di tirocinio presentata in questo articolo.

Bibliografia

Bertoldi F. (1998), *Il tirocinio come teoria-pratica-teoria o come pratica-teoria-pratica?* In G. Dalle Fratte (a cura di), *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il*

tirocinio e il laboratorio, Milano, FrancoAngeli, pp. 195-200.

Cambi F. (a cura di) (1998), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Roma, Armando.

Canevaro A. (2002), *Insegnanti specializzati per il sostegno*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 1, n. 2, pp. 121-126.

Cottini L. (2005), *La formazione dell'insegnante di sostegno*, <http://www.grusol.it/informazioni/17-05-05.PDF> (ultimo accesso 17/03/2010).

d'Alonzo L. (2009), *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La Scuola.

Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, trad. it. *How we think*, Boston, Heat, 1933.

Gardner H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli.

Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione*, Roma, Carocci.

Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Bur.

Grassilli B. (1998), *Il tirocinio: esperienza, conoscenza, formazione*. In G. Dalle Fratte (a cura di), *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Milano, FrancoAngeli, pp. 53-74.

Ianes D. (2001), *Il bisogno di una «speciale normalità per l'integrazione»*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 7, n. 2, pp. 157-164.

Montuschi F. (2002), *La pedagogia speciale tra ispirazione salvifica e competenze scientifiche*. In A. Canevaro (a cura di), *Pedagogia speciale*, «Studium Educationis», vol. 3, pp. 552-566.

OECD (2007), *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages*, Paris, Éditions de l'OECD.

Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Brescia, La Scuola.

Abstract

It is essential for the entire teaching staff working in the school to be trained adequately in order to build a collective and participating awareness so as to assure a real inclusion process. This task was accepted and transposed in the education programme that the Valle d'Aosta University established for the students training to become future curriculum teachers: the programme ranges from the training initiatives relating to special needs education and integration education, to structuring a trainee programme for the purposes of acquiring essential expertise and skills to address the problems associated with disability and to act as a liaison among the various players involved in the inclusion process. This article illustrates the structured trainee programme relating to disability established by the Valle d'Aosta University for future curriculum teachers.