

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14207

Un insegnante inclusivo per una scuola che sa fare i conti con le differenze

An inclusive teacher for a school of differences

Lucio Cottini¹

Sintesi

Una scuola chiamata a confrontarsi sempre più con le differenze ha bisogno di insegnanti realmente inclusivi, capaci di costruire contesti di apprendimento e relazioni che consentano a tutti di poter godere delle migliori opportunità per raggiungere il successo formativo.

L'articolo analizza gli elementi portanti della didattica inclusiva e si concentra sull'impianto curricolare del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria, individuando in esso un modello formativo orientato significativamente a formare insegnanti capaci di fare i conti con le differenze che popolano e arricchiscono le nostre classi.

Parole chiave: Insegnante inclusivo; Formazione; Didattica e curriculum inclusivo; Scienze della Formazione Primaria.

Abstract

A school, being asked for dealing more and more with differences, needs teachers who are truly inclusive, capable of building learning contexts and relationships that allow everyone to enjoy the best opportunities to achieve educational success.

This article analyses the “milestones” of inclusive education and focuses on the curricular structure of the course of study in Primary Education Sciences, looking at it as the educational model significantly oriented towards training teachers capable of addressing the differences that inhabit and enrich our classrooms.

Keywords: Inclusive teacher; Education; Didactics and inclusive curriculum; Primary Education Sciences.

1. Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Urbino Carlo Bo, lucio.cottini@uniurb.it

1. Le differenze in primo piano

Uno dei ricercatori di maggior riferimento nel campo dell'autismo, Fred Volkmar, ebbe felicemente a dire qualche anno fa in un'intervista nella quale gli chiedevano conto della variabilità che si incontra nell'interazione con bambini autistici: «*Se doveste esaminare il comportamento di un gruppo di 100 bambini con autismo, la prima cosa che vi colpirebbe è quanto siano diversi l'uno dall'altro. La seconda cosa che notereste è quanto siano simili*».

L'impressione di ogni persona che varca la porta di una classe della nostra scuola potrebbe essere opposta: gli alunni che a prima vista sembrano così simili, in realtà mostrano, quando lo sguardo si orienta in maniera attenta, una variabilità e una eterogeneità molto ampia, non identificabile soltanto in quelle situazioni caratterizzate dalla presenza di disabilità. Esistono, di fatto, una molteplicità di differenze che abitano le nostre classi, arricchendole da un lato, ma alimentando, dall'altro, anche la complessità del procedere educativo che non può certo pensare di organizzarsi per soddisfare soltanto le richieste degli allievi considerati "tipici". È necessario, al contrario, costruire contesti inclusivi fondati su una organizzazione didattica capace di articolarsi in maniera flessibile in relazione alle esigenze di ciascuno, al diritto per tutti di poter godere delle migliori opportunità per raggiungere il successo formativo. Si tratta, oltretutto, di un percorso che viene enfatizzato nelle principali pronunce di organismi nazionali e internazionali, oltre che in tutte le pubblicazioni scientifiche del settore. La

sollecitazione è quella di costruire "la scuola delle differenze", un contesto "di tutti e di ciascuno", in grado di "fornire un'educazione di qualità, equa e con pari opportunità di apprendimento per tutti", che miri a sviluppare "le potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole" (Booth & Ainscow, 2002; 2011; Soriano, 2014; Pavone, 2014; Mitchell, 2015; D'Alonzo, 2016; Cottini, 2018).

Nel momento in cui, però, si deve passare dal piano delle enunciazioni a quello della reale applicazione, tutte le certezze e le convinzioni vacillano di fronte a una organizzazione che fatica a modificarsi, anche perché non è così chiaro come, in concreto, si possa procedere per centrare questa finalità. Parlare di educazione inclusiva, infatti, significa fare i conti con le differenze: in che modo affrontare e valorizzare le stesse nella scuola, in classe e nelle programmazioni.

Per perseguire questi obiettivi c'è bisogno primariamente che gli insegnanti - tutti e non solo quelli specializzati per il sostegno - siano formati sui temi dell'inclusione, per costruire ambienti di apprendimento in grado di accogliere ognuno: non si tratta, in altre parole, di ospitare soltanto gli allievi nella classe, anche quelli con disabilità grave, ma di rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti.

Il curriculum formativo per gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria - promosso dai Corsi di Studio in Scienze della Formazione Primaria - è orientato significativamente in questa direzione e rappresenta, a mio avviso, un modello interessante di formazione iniziale, da generalizzare il più possibile anche alla formazione dei docenti per la scuola secondaria. In questo lavoro, dopo aver fissato alcuni

elementi che connotano la dimensione dell'inclusione, cerco di evidenziare i punti di forza e qualche elemento di criticità che caratterizzano l'impianto della formazione iniziale degli insegnanti dell'infanzia e della primaria.

2. Cosa significa promuovere una didattica inclusiva

Come ho avuto modo di mettere in evidenza in alcuni lavori (Cottini, 2018; 2019; 2022), nel nostro Paese l'orientamento inclusivo, che sta progressivamente progredendo in questo ultimo decennio, anche se in maniera faticosa, s'inserisce su una storia di integrazione scolastica lunga quarant'anni, che ha indirizzato i propri sforzi al tentativo - a volte riuscito, a volte meno - di evitare qualsiasi forma di discriminazione per gli allievi con disabilità, assicurando loro le stesse opportunità dei compagni, almeno relativamente alla frequenza di contesti comuni. Nelle situazioni in cui questa scelta strutturale si è coniugata con una progettualità integrativa forte, centrata sia sulla promozione di apprendimenti funzionali, che di interazioni significative, i risultati sono stati rilevanti e non solo per gli allievi con disabilità, ma anche per i compagni e per l'intera comunità scolastica e sociale.

Tale orientamento, comunque, si è andato a sviluppare mantenendo in molte, troppe, situazioni una debolezza di fondo: quella di puntare in larga misura sull'adattamento dell'allievo con disabilità a un'organizzazione scolastica strutturata fondamentalmente in funzione degli alunni tipici, poco disponibile a modificarsi per accogliere tutti. Il problema, di fatto, è stato interpretato come principalmen-

te, quando non unicamente, riferito all'individuo, alle sue carenze e alle sue particolarità, senza porre la necessaria attenzione all'organizzazione dell'ambiente e della didattica, la quale, se non tiene conto della pluralità degli allievi e delle loro caratteristiche specifiche, finisce inevitabilmente per favorirne alcuni a discapito di altri.

Come già accennato, la dimensione dell'inclusione, se correttamente interpretata e praticata, può rappresentare un reale passo in avanti nella costruzione di una scuola delle differenze. Tale prospettiva porta a considerare la diversità di ognuno come una condizione di base di cui tener conto per costruire ambienti in grado di accogliere tutti. Non viene negata, in sostanza, l'esistenza dei bisogni particolari, ma si invita a considerarli in una dimensione anche sociale, di sistema, e non come semplice deficit degli individui.

Sono necessari, a tale scopo, accorgimenti organizzativi, procedure condivise di programmazione delle attività e un approccio metodologico che abbia la finalità di promuovere il successo formativo di tutti gli allievi, in considerazione naturalmente del loro livello di competenze e aspirazioni.

A questo livello la ricerca sviluppata nell'ambito della didattica speciale dell'inclusione mette a disposizione degli insegnanti una serie di strategie e di approcci di grande interesse, i quali sono sostenuti anche da buone prove di efficacia. In Fig. 1 presento alcune linee di lavoro che ritengo fondamentali, le quali devono essere chiaramente integrate tra loro e riferite agli specifici argomenti del curriculum. In altre parole, va sottolineato con forza che la didattica inclusiva non è rappresentata da un insieme di contenuti specifici, ma si caratterizza

per un orientamento metodologico, uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana: non si tratta, in altre parole, di dedicare uno spazio del curricolo ai temi della didattica inclusiva, ma di gestire tutti i curricoli disciplinari, opportunamente adattati, con un approccio che faciliti la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo.

In questa sede, per motivi di spazio, non mi dilungo sulla descrizione di ogni specifica azione evidenziata nella figura, rimandando ai lavori citati coloro che fossero interessati ad approfondimenti. Prendo in considerazione soltanto, nel prossimo paragrafo, il tema del curricolo inclusivo, che risulta strategico anche per orientare la formazione degli insegnanti curricolari all'interno del corso di studi di Scienze della Formazione Primaria.

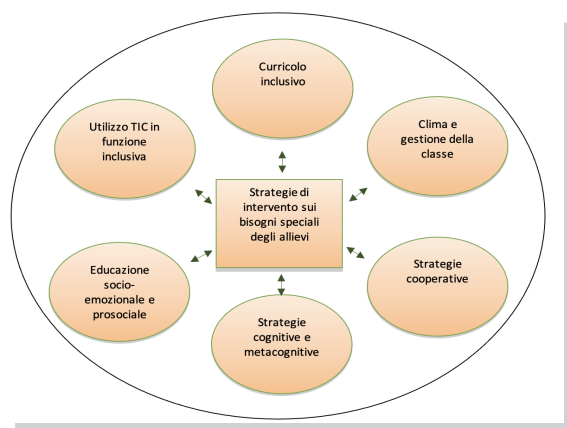


Fig. 1 - Le strategie didattiche per l'inclusione.

3. Fare i conti con il curricolo inclusivo

Come già anticipato, *l'inclusione non ha alcuna velleità di diventare una disciplina e di entrare a far parte del curricolo scolastico*

come tale (Cottini, 2020). La didattica inclusiva, infatti, non è rappresentata da un corpus disciplinato di conoscenze, con contenuti specifici e una serie di competenze attese e valutabili, ma si contraddistingue per un orientamento metodologico, una curvatura da promuovere nella prassi quotidiana in ogni contesto disciplinare.

Il concetto di inclusione, articolato in questi termini, pone nuove sfide alla progettazione curricolare, invitandola a ripensarsi su basi differenti; non si tratta di indirizzarsi, dunque, a un allievo medio, per poi aggiungere particolari percorsi personalizzati, ma di concepire, fin dall'inizio, una progettualità rivolta a tutti, tenendo conto delle differenze, ma orientandosi a promuovere per ciascuno le migliori opportunità per una crescita personale.

Se gli alunni sono differenti, il curricolo non può rimanere lo stesso per tutti. Ma, se è vero che non deve essere previsto un curricolo per l'allievo medio della classe, che di fatto non esiste, allo stesso modo non avrebbe alcun senso operativo e praticabilità concreta la prospettiva di predisporre un programma per ogni allievo, per quanto integrato il curricolo di riferimento possa essere. Al contrario, è fondamentale prevedere, fin dall'inizio, degli adattamenti al curricolo, in modo che lo stesso da un lato risulti maggiormente rispondente alle esigenze dei singoli allievi che possono presentare esigenze particolari e, dall'altro, finisca per costituire delle opportunità qualitative per tutti.

Prendendo lo spunto, in maniera particolare, dall'approccio *Universal Design for Learning* (UDL, Rose & Meyer, 2002; 2006; Meyer *et al.*, 2014; CAST, 2011), ho propo-

sto (Cottini, 2018; 2019) una metodologia di progettazione finalizzata a rendere più inclusivi tutti i curricoli, la quale si orienta su quattro linee di lavoro che mirano a rendere l'azione didattica maggiormente flessibile e capace di rispondere alle esigenze differenziate degli allievi di ogni classe. In concreto, si prevede di agire su:

- le modalità di presentazione delle proposte didattiche, per andare oltre alla semplice esposizione verbale e diventare capaci di una declinazione variata dei contenuti, che possa incontrare il più possibile l'ampio ventaglio di diversità, chiarendo anche aspetti complessi connessi al lessico, ai simboli, alla sintassi, ecc.;
- le modalità di organizzazione delle attività e delle risposte, intese sia come articolazione variata dei compiti proposti alla classe, con possibilità di utilizzo di varie strategie, che come previsione di procedure differenziate da parte degli allievi per dimostrare il loro grado di acquisizione di conoscenze e competenze. Quest'ultimo aspetto impatta il tema della valutazione che deve privilegiare compiti reali, in grado di consentire l'applicazione significativa di quanto appreso;
- le modalità di elaborazione richieste agli allievi, con riferimento a cosa avviene fra la presentazione degli stimoli e le risposte che gli allievi manifestano. Nello specifico ci si riferisce alle procedure di elaborazione delle informazioni, con particolare attinenza alle funzioni esecutive; alle strategie cognitive e metacognitive che possono essere

messe in campo, le quali culminano con l'acquisizione di un metodo di studio personale; alle forme di pensiero che caratterizzano ogni allievo, qualunque sia il suo livello di dotazione personale;

- il possibile supporto delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC), in grado di consentire molte azioni con modalità efficaci e, spesso, anche economicamente vantaggiose, potendo utilizzare strumenti e programmi disponibili in rete. Queste applicazioni rappresentano un supporto significativo per la costruzione di ambienti di apprendimento stimolanti, personalizzabili e, nello stesso tempo, inclusivi. Per gli allievi con bisogni particolari, infatti, l'opportunità offerta non è soltanto quella di fare le cose il più possibile come gli altri, ma anche di consentire di farle con gli altri.

Lo schema di Fig. 2 riporta, a titolo di esempio, le azioni sulle quali si articola questa proposta di adattamento dei curricoli nella dimensione inclusiva limitatamente alla prima linea di lavoro. È importante sottolineare ancora, per evitare possibili equivoci, che tutte le azioni riportate nello schema non rappresentano proposte differenziate per singoli allievi, ma modelli di lavoro che, una volta programmati, vanno proposti a tutta la classe. Anche gli adattamenti del curricolo pensati "in presenza di deficit" considerano le esigenze di alcuni, ma riguardano tutti, in quanto agendo in questo modo si arriva sovente a verificare come «*quello che risulta necessario per qualcuno finisca per diventare utile a tutti*» (Cottini, 2019).

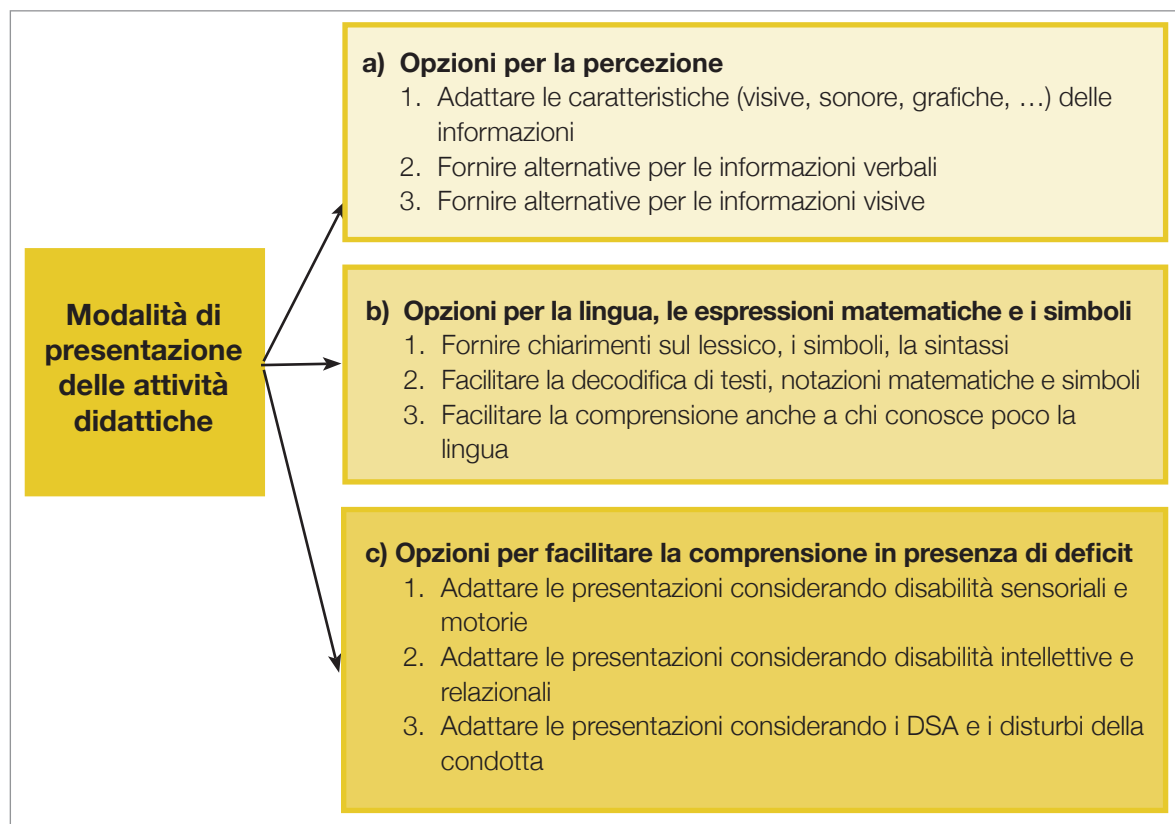


Fig. 2 - Azioni per l'adattamento del curricolo in prospettiva inclusiva in riferimento alle modalità di presentazione delle attività didattiche (linea di lavoro n. 1).

4. Il corso di Scienze della Formazione Primaria e la prospettiva dell'inclusione

Il percorso sviluppato ha cercato di evidenziare come una scuola di qualità debba collocare al centro delle sue attenzioni la tematica dell'inclusione, la quale richiede a tutti coloro che vi operano uno sforzo orientato alla costruzione di un contesto di apprendimento e di relazioni dove ognuno possa sentirsi accolto e valorizzato nella propria specificità.

Formare insegnanti inclusivi diventa strategico a questo proposito.

Il corso di studi in Scienze della Formazione

Primaria prevede un impianto curricolare in grado di enfatizzare alcuni elementi orientati in questa direzione - sia a livello di valori che devono informare la professione, che di specifiche aree di competenza metodologica e didattica - in modo da rispondere alle raccomandazioni che l'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2012) pone a fondamento della formazione di un docente inclusivo di qualità:

- i valori e le aree di competenza devono servire a tutti gli insegnanti dato che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti;
- i valori e le aree di competenza devono dare ai docenti le basi di cui hanno bisogno per lavorare con allievi che pre-

sentano una vasta gamma di esigenze didattiche ed educative all'interno di una classe comune. Questa distinzione è importante perché sposta il centro dell'attenzione oltre la semplice soddisfazione delle esigenze specifiche di determinati gruppi di allievi (ad esempio quelli in situazione di disabilità).

I valori e le aree di competenza rinforzano il messaggio fondamentale, ovvero che l'inclusione è un approccio didattico valido per tutti gli allievi e non solo per determinati gruppi portatori di specifiche esigenze particolari.

Questo forte richiamo alle competenze diffuse fra tutti gli insegnanti è raccolto, almeno in parte, dalla presenza di 31 CFU dedicati specificamente ai temi dell'inclusione con la denominazione, sicuramente da rivedere, di "Insegnamenti per l'accoglienza di studenti disabili". Di fatto, gran parte di quelle discipline che nel vecchio ordinamento formativo caratterizzavano il percorso aggiuntivo per conseguire la specializzazione per le attività di sostegno, ora sono previste per tutti, nella convinzione, quanto mai condivisibile, che il successo dell'inclusione dipenda in larga misura dalla formazione e dal coinvolgimento dei docenti curricolari.

A questi CFU specifici si aggiunge un'attenzione trasversale che attraversa tutte le altre discipline, anche quelle riferite ai saperi disciplinari ("I saperi della scuola"), che sono fortemente orientate sul piano della didattica e, se opportunamente modulate, possono concorrere alla promozione di un orientamento indirizzato al curricolo inclusivo.

L'impianto dei laboratori e del tirocinio, poi, permette quell'aggancio al concreto, alla necessità di padroneggiare strumenti di progettazione, intervento e valutazione e di im-

mergersi realmente nei contesti di apprendimento eterogenei riflettendo sugli stessi con la guida di tutor esperti.

Esistono certamente delle criticità legate soprattutto a un impianto curricolare molto rigido, che non consente di operare alcuni opportuni aggiustamenti anche per valorizzare specificità, ma la strutturazione del corso va sicuramente difesa in quanto si indirizza a promuovere quelle aree di competenza che sempre l'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2012) individua come fondanti nel profilo dell'insegnante inclusivo:

- valutare la diversità degli allievi, considerando la differenza come una risorsa e una ricchezza;
- sostenere gli allievi, con i docenti chiamati a coltivare alte aspettative sul successo scolastico per ogni studente;
- lavorare con gli altri, nel senso che la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti;
- sviluppare un aggiornamento professionale continuo, dato che l'insegnamento è un'attività di apprendimento che non si esaurisce con la formazione iniziale e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

In conclusione, penso sia fondato sostenere che un corso di studi quinquennale a ciclo unico come quello in Scienze della Formazione Primaria rappresenti un modello significativo per la formazione iniziale di insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria capaci di promuovere una scuola delle differenze, inclusiva, di qualità.

Perché la qualità dell'inclusione è la qualità della scuola.

Bibliografia

- Booth, T., & Ainscow M.** (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (revised edition 2002) CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK. (Tr. It. *L'Index per l'inclusione*, Trento: Erickson, 2008).
- Booth, T., & Ainscow, M.** (2011) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. (Tr. It. *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci, 2014.
- CAST** (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=footer (Accessed 15.10.22).
- Cottini, L.** (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L.** (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti EDU.
- Cottini, L.** (2020). Curricolo integrato e inclusione scolastica: l'interazione è bidirezionale. In B. Martini e M.C. Michelini (Eds.), *Il curricolo integrato*, pp. 192-200. Milano: Franco Angeli.
- Cottini, L.** (2022). *L'allievo con autismo a scuola. Percorsi per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L.** (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education** (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Disponibile al sito: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (Accessed 15.10.22).
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D.** (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Mitchell, D.** (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5, 1, 9-30.
- Pavone, M.** (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Rose, D. H., Meyer, A.** (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rose, D. H., Meyer, A.** (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Soriano, V.** (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf> (Accessed 15.12.22).