

L'insegnamento della pedagogia speciale agli insegnanti in formazione come percorso culturale

Teaching Special Education to teachers as a cultural path

Cecilia Maria Marchisio^a

^a *Università degli Studi di Torino*, cecilia.marchisio@unito.it

Abstract

Da alcuni anni il Ministero dell'Istruzione chiama le università ad un nuovo compito formativo. Attraverso i Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) e la parte di didattica d'aula che accompagna i Tirocini Formativi Attivi (TFA), i percorsi di formazione degli insegnanti finalizzati all'abilitazione entrano a far parte dell'offerta didattica delle università. In questa cornice l'esperienza descritta nel presente articolo riguarda l'insegnamento della pedagogia speciale all'interno di Percorsi Abilitanti Speciali e Tirocini Formativi Attivi. Attraverso strumenti quali l'invito di ospiti autorevoli e visione di spezzoni di film, il corso si è connotato come un percorso culturale finalizzato ad offrire ai futuri docenti una prospettiva *right based* sull'inclusione scolastica.

Parole chiave: didattica; prospettiva culturale; right based model.

Abstract

Recently the Italian Ministry of Education called the universities to a new training task. Paths through the Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) and the Tirocini Formativi Attivi (TFA) for teachers became a part of universities educational task. In this frame this article describes the experience of teaching in two of these courses. Through the invitation of prominent guests and watching film clips, the course is characterized as a cultural program aimed to give future teachers a right based inclusion perspective.

Keywords: education; cultural perspective; right based model.

1. Insegnare pedagogia speciale agli insegnanti curricolari: temi e problemi

Da alcuni anni il Ministero dell'Istruzione chiama le università ad un nuovo compito formativo. Attraverso i Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) e la parte di didattica d'aula che accompagna i Tirocini Formativi Attivi (TFA), i percorsi di formazione degli insegnanti finalizzati all'abilitazione entrano a far parte dell'offerta didattica delle università. Per l'Università di Torino è chiamato in causa in maniera consistente il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, a cui è affidato il coordinamento e la didattica di tutta la cosiddetta "area trasversale", con le materie che non sono "di indirizzo" (cioè relative alle discipline di insegnamento), ma intendono fornire ai futuri docenti competenze più ampie di taglio psicopedagogico.

In questa cornice, l'articolo descrive l'esperienza dell'insegnamento della pedagogia speciale all'interno di Percorsi Abilitanti Speciali e Tirocini Formativi Attivi.

Un elemento che rende particolarmente complessa la formazione degli insegnanti in questo contesto, e che si ritrova in maniera più consistente nei Percorsi Abilitanti Speciali rispetto a quelli di Tirocinio Formativo Attivo, è la presenza in aula di numerosi allievi che svolgono di fatto – e spesso da molti anni – il lavoro al quale il corso si propone di formarli. Si tratta dunque di persone che sono tenute a frequentare le lezioni per essere abilitati a svolgere una professione che già di fatto svolgono ogni giorno. Ciò costituisce un elemento atipico per un percorso formativo professionale, di cui è importante tenere conto nella strutturazione delle lezioni.

Nell'ambito di questi specifici percorsi un ruolo consistente è giocato dalla materia di insegnamento: la pedagogia speciale. I percorsi dei Tirocini Formativi Attivi, così come quelli dei Percorsi Abilitanti Speciali, infatti, sono destinati alla formazione di docenti curricolari, non di sostegno. Per questa ragione, nell'insegnamento della pedagogia speciale questi percorsi spesso scontano una distanza iniziale della percezione della propria professionalità da parte dei corsi rispetto ai temi della disciplina (Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010).

Sebbene infatti la normativa (L. n. 104/1992 e D.M. n. 226/1995) indichi espressamente che l'insegnante di sostegno assume la contitolarità della classe e non la titolarità specifica dell'insegnamento individuale all'alunno con bisogni speciali, spesso nelle scuole sono ancora attuate pratiche di delega che vedono l'insegnante curricolare restare sullo sfondo quando si tratta di insegnare all'alunno con disabilità (Canevaro, 2016).

Per questa ragione, è importante nell'ambito dei percorsi di formazione degli insegnanti, dare consistente peso alla dimensione della finalizzazione dell'apprendimento (Creasy, 2015), rendendo espliciti gli elementi di aggancio della disciplina con la professionalità in formazione dei docenti/discenti.

Focus centrale del corso di pedagogia speciale è senz'altro il tema dell'inclusione scolastica, trattato attraverso numerosi lavori nella recente letteratura scientifica ed allo stesso tempo spesso presente nei dibattiti che avvengono nei contesti istituzionali. In particolare, in questo senso, viene da più parti ribadita la centralità del ruolo dell'insegnante curricolare (Canevaro, 2015). A fronte della cruciale importanza di questa figura, spesso l'esperienza di formazione e supervisione nelle scuole mostra che è ancora una cattiva pratica diffusa quella di delegare l'istruzione dell'alunno con disabilità all'insegnante di sostegno.

Il percorso scolastico degli alunni con disabilità pone, è innegabile, questioni di carattere sostanziale a coloro che partecipano, a vario titolo, al loro apprendimento (insegnanti, genitori, educatori).

Talvolta a fronte di un inserimento scolastico prescritto dalla legge, c'è il rischio che gli alunni con disabilità siano semplicemente accolti a scuola, ma che non vengano immaginati e realizzati per loro adeguati percorsi di istruzione (Ianes, 2006).

Talvolta, alla lamentata mancanza di strumenti – “non sappiamo come fare” – sottende una mancanza più generale di prospettiva: gli insegnanti faticano ad immaginare i loro alunni con disabilità come protagonisti di una vita adulta, nella società di tutti, e dunque faticano ad individuare le priorità e gli obiettivi concreti del percorso di studi.

2. Strumenti per offrire una prospettiva culturale

A partire da queste premesse il percorso formativo descritto in questo articolo, oltre a mirare ad offrire gli strumenti di base per l'inclusione scolastica, intende connotarsi come un percorso culturale che contribuisce a modificare lo sguardo dei docenti sui loro alunni con disabilità.

I percorsi didattici descritti a cui si riferisce questo lavoro, un Percorso Abilitante Speciale per docenti di matematica ed un Tirocinio Formativo Attivo per docenti di materie linguistiche, intendono dunque connotarsi principalmente come percorsi culturali, il cui primo obiettivo non è trasferire al futuro insegnante le tecniche per gestire uno specifico alunno con bisogni speciali, quanto offrire al professionista gli strumenti per ricercare, tra le sue competenze e nelle opportunità formative che gli si presenteranno, quelle che meglio si adattano alle finalità comuni ed alla prospettiva culturale dell'inclusione. Prospettiva che passa ed è rinforzata dall'approfondimento della normativa per l'inclusione, che nel corso viene analizzata, sottolineandone il percorso nel tempo e le motivazioni storiche e culturali che hanno portato alla sua formulazione.

Le leggi relative all'inserimento scolastico degli alunni con disabilità, e gli adempimenti che ne discendono, spesso nella scuola sono vissuti come un vincolo ed una inutile complicazione: il corso mira a rendere gli insegnanti consapevoli di quanto la normativa italiana sia avanzata, offrendo loro gli strumenti per passare a considerare l'articolata regolamentazione italiana sull'inclusione una vera e propria risorsa nell'attuazione di una didattica inclusiva.

Poiché si tratta di un percorso didattico che coinvolge degli adulti – spesso già in servizio – la progettazione dei corsi deve considerare attentamente le strategie maggiormente funzionali. Quello che entra in gioco quando ci si occupa di formazione degli adulti a questo livello non è infatti soltanto un mero passaggio di nozioni, ma un apprendimento complesso, cioè un processo che modifica sia il campo cognitivo che quello psicologico del discente (Pinto & Bortolon, 2004). In questo senso, il percorso didattico mira ad individuare strategie per favorire la motivazione sia nella sua dimensione estrinseca che intrinseca.

La modifica del campo di conoscenza precedente, così come il processo di costruzione dell'immagine di sé e del ruolo, fanno parte a pieno titolo del percorso (Cunti, 2006). A questo fine nei percorsi per i docenti di matematica e lingue sono state utilizzate due strategie prevalenti: la presenza di ospiti autorevoli a lezione e la visione filmica,

unitamente ad un utilizzo nell'ambito delle esercitazioni della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006).

2.1. Gli esperti autorevoli

Anche per rendere maggiormente efficiente l'utilizzo del tempo di lezione, scandito da blocchi di quattro ore ad incontro, nel corso dei percorsi di pedagogia speciale vengono spesso invitati ospiti autorevoli. La presenza di questi ospiti ha diverse finalità.

In primo luogo si tratta di persone che hanno una prospettiva inclusiva sull'educazione, rinforzata dalla pratica e dall'esperienza. Questo consente agli insegnanti in formazione di muoversi nella cornice della "fattibilità" ricomponendo il divario, che talvolta chi pratica una professione avverte, tra la dimensione teorica e quella applicativa.

Una seconda finalità è quella di ampliare lo sguardo dei futuri docenti, offrendo una panoramica delle questioni legate a ciascuna specifica condizione di disabilità che muova da una prospettiva più articolata e lungimirante rispetto a quella esclusivamente centrata sulla scuola. Come si accennava nelle premesse, infatti, spesso la difficoltà nell'attuazione dell'inclusione scolastica è in relazione anche con la fatica ad immaginare il futuro per gli alunni con disabilità. La scuola è un'istituzione che rischia di tendere all'autoreferenzialità e che dunque fatica – e gli insegnanti con lei – ad allungare lo sguardo oltre se stessa.

In terzo luogo gli ospiti autorevoli che sono intervenuti nei percorsi sono tutte persone appartenenti ad istituzioni o enti del territorio nei quali gli insegnanti sono o saranno in servizio: ciò mira a favorire la conoscenza della rete territoriale che poi gli insegnanti potranno attivare per i futuri alunni.

La presenza di esperti autorevoli, inoltre, costituisce un valore aggiunto per il percorso formativo che gli insegnanti in formazione percepiscono come un'opportunità.

2.2. La visione filmica

Una seconda strategia utilizzata durante il percorso è la visione di spezzoni di film. Per consentire un efficace apprendimento da parte di adulti è infatti fondamentale che il coinvolgimento investa anche la dimensione emotiva. La strategia di visione di film consente questo aggancio in maniera efficace. Una seconda motivazione che ha portato all'utilizzo di film e spezzoni di video all'interno del corso – e talvolta anche come materiali di esame – è la necessità di portare i futuri docenti a contatto con l'esperienza. Una delle difficoltà di parlare in aula dei temi della disabilità infatti è che alcuni tra i corsisti non hanno mai avuto esperienza diretta con persone con disabilità, e faticano per questo a rappresentarsi ciò di cui si sta parlando. Questo rende complicato anche il passaggio di conoscenze e strumenti, in quanto senza avere una rappresentazione della situazione concreta difficilmente il docente sarà in grado di immaginarsi come applicare le diverse soluzioni.

2.3. La Convenzione ONU

Il terzo elemento che ha caratterizzato i due corsi di pedagogia speciale oggetto di questo articolo come percorsi culturali è l'utilizzo in classe della Convenzione Onu per i diritti delle persone con disabilità come strumento per le esercitazioni. La lettura e la discussione della Convenzione – condotta attraverso esercitazioni – non è in questo caso finalizzata alla conoscenza dei singoli articoli o di ciascun diritto garantito, quanto piuttosto

all'acquisizione della prospettiva del *right based model* (Nastasi & Naser, 2014). In particolare, nel corso di queste esperienze, gli insegnanti sono stati portati a riflettere sul fatto che il *right based model*, che attualmente costituisce uno dei principali modelli di disabilità e politiche condiviso dalla letteratura internazionale, è stato percorso proprio dalla normativa per l'inclusione scolastica italiana. La messa in evidenza della dimensione di partecipazione del movimento degli insegnanti allo sviluppo delle classi inclusive, sia dal punto di vista normativo che delle pratiche, contribuisce a fornire un fattore di motivazione e di aggancio della percezione della propria professionalità con una disciplina che per i corsisti (laureati in matematica e lingue) risultava pressoché estranea.

3. Conclusioni

Il percorso di PAS e TFA risulta cruciale per trasferire agli insegnanti curricolari non solo gli strumenti e le conoscenze necessarie per assumere pienamente il loro ruolo nei confronti di tutti gli alunni, ma anche la giusta prospettiva riguardo al ruolo professionale che ricoprono. La dimensione della didattica, che nell'ambito universitario appare talvolta disgiunta da quella della ricerca, viene chiamata in causa in maniera molto stimolante da queste esperienze. Il piano della riflessione, della comunicazione tra soggetti della comunità scientifica attraverso le pubblicazioni, della ricerca e quello della didattica d'aula sembrano talvolta togliersi tempo a vicenda. Se la didattica tradizionale richiede una forma di adattamento dei contenuti a studenti che sono ancora all'inizio del percorso formativo, la possibilità di fare didattica con persone che hanno alle spalle una formazione già compiuta costituisce in questo senso senz'altro un'opportunità di riconnettere i due piani.

Dal punto di vista della scuola, d'altra parte, il contatto con l'università, che può permettersi lo sguardo lungo della ricerca sulle questioni che ne caratterizzano l'esperienza, può essere uno spunto arricchente. L'esperienza nelle scuole dice che molte volte gli insegnanti faticano a definire quali siano il punto di partenza ed il punto di arrivo dei percorsi scolastici per i ragazzi con disabilità. Il rischio è che spesso non siano individuati per loro obiettivi che siano allo stesso tempo realizzabili e significativi. L'inclusione sociale, di cui quella scolastica costituisce il primo gradino ed il motore, si fonda invece sull'acquisizione di una prospettiva sulla disabilità come condizione da affrontare in maniera diffusa, attraverso pratiche di presa in carico specifiche ma non speciali (le famose "strade speciali per bisogni normali" di Dario Ianes, 2006), pratiche cioè pensate con un'intenzionalità pedagogica forte, ma che non differenzino i percorsi da quelli di tutti. I professionisti che hanno a che fare con l'istruzione degli alunni con disabilità spesso si trovano a fare fronte a problemi complessi senza aver ricevuto un'opportuna formazione (Ianes, 2006): frequentemente l'inclusione scolastica è vissuta alla stregua di un adempimento burocratico (l'ennesimo) o di un'ulteriore complicazione nella già complessa situazione della scuola di oggi. Presi dalle attività quotidiane, si perde il senso del fatto stesso che i ragazzi con disabilità siano a scuola e vedano riconosciuto dalla legge il loro diritto all'istruzione. In questo senso, l'acquisizione di una prospettiva etica, ancora prima che tecnica, sull'inclusione scolastica può costituire un punto di svolta.

Bibliografia

- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro, A. (2016). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

- Creasy, K.L. (2015). Defining professionalism in teacher education programs. *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 23–25.
- Cunti, A. (2006). *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*. Milano: Franco Angeli.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Jordan, A., Glenn, C., & Mc Ghie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: the relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(2), 259–266 .
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (1995). Decreto Ministeriale del 27 giugno 1995, n. 226. *Nuovi programmi corsi di specializzazione*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm226_95.html (ver. 15.07.2016).
- Nastasi, B.K., & Naser, S. (2014). Child rights as a framework for advancing professional standards for practice, ethics, and professional development in school. *School Psychology International*, 35(1), 36–49.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione per i diritti delle persone con disabilità*. <http://www.osservatoriodisabilita.it/index.php?lang=it&Itemid=133> (ver. 15.07.2016).
- Pinto, T., & Bortolon, P. (2004). *Competenze trasversali e formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.