

INES GUERINI
(A CURA DI)

PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

**ESPERIENZE DI RICERCA E FORMAZIONE
NEI CORSI DI SPECIALIZZAZIONE SUL SOSTEGNO**

21 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TrE-Press
2023



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020
9. L. STILLO, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, 2020
10. F. BOCCI, A.M. STRANIERO, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, 2020
11. M.L. SERGIO, E. ZIZIOLI (a cura di), *La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2020
12. M. PELLERAY, M. MARGOTTINI, E. OTTONE (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it, strumenti e applicazioni*, 2020
13. V. CARBONE, M. DI SANDRO (a cura di), *Esquilino, esquilini. Un luogo plurale*, 2020
14. E. PUGLIELLI, *La scuola di Roberto Sardelli (1968-1973). Documenti e testimonianze*, 2021
15. M. FIORUCCI, M. TOMARCHIO, G.C. PILLERA, L. STILLO (a cura di), *La scuola è aperta a tutti*, 2021
16. F. BOCCI, L. CANTATORE, C. LEPRI, A. QUAGLIATA (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano*, 2022
17. S. CHISTOLINI, *Archivio dettagliato del Fondo Pizzigoni-Chistolini. Genesi e sviluppo del metodo sperimentale nella scuola italiana*, 2022
18. F. DE CARLO, *L'orientamento in prospettiva interculturale e inclusiva. Strumenti e pratiche per favorire l'inserimento socio-lavorativo*, 2023
19. G. MELONI, *Linguaggi per tutti. Percorsi per costruire la scuola interculturale*, 2023
20. S. CHISTOLINI (a cura di), *La scuola nello spazio mondo. Il Progetto FISR 2020 S.M.A.R.T. e la formazione universitaria in outdoor education*, 2023

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

**ESPERIENZE DI RICERCA E FORMAZIONE
NEI CORSI DI SPECIALIZZAZIONE SUL SOSTEGNO**

A CURA DI
INES GUERINI

21 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TrE-Press
2023

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Sandra Chistolini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

Brandongrotesque Regular, Domain Display Black, Futura Std Heavy, Futura Std Book, Futura Std Bold, Futura Bold, Minion Pro Regular, (copertina e frontespizio) – Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, dicembre 2023

ISBN: 979-12-5977-284-8

<http://romatypress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi. Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee

*Ai miei genitori,
per l'amore infinito di cui sono capaci.*

*A Diego,
perché in sua assenza niente sarebbe com'è.*

*Al mio maestro, Fabio Bocci,
che continua a indicare la strada
quando le coordinate sembrano perse.*

Indice

Prefazione. Una breve riflessione per accompagnare chi riflette sulla formazione delle/degli insegnanti <i>Fabio Bocci, Barbara De Angelis</i>	13
Introduzione <i>Ines Guerini</i>	15
Capitolo 1 Il Corso di Specializzazione sul Sostegno. Riflessioni ed esiti di ricerca sulla sua valenza e sulle sue evoluzioni <i>Ines Guerini</i>	19
Capitolo 2 Le azioni inclusive dell'insegnante di sostegno: il contributo della ricerca <i>Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti</i>	33
Capitolo 3 Formare insegnanti inclusivi. Riflessioni dal Corso del Sostegno per una pedagogia della cura educativa <i>Giorgio Crescenza</i>	45
Capitolo 4 Le parole... abbattere muri per aprire finestre verso la de-formazione dei significati <i>Marianna Piccioli</i>	55
Capitolo 5 La dimensione valoriale della ricerca-formazione in relazione al Corso di Specializzazione sul Sostegno <i>Milena Pomponi</i>	69
Capitolo 6 Genere, razza e disabilità. Per una formazione intersezionale delle/dei docenti specializzate/i nel sostegno <i>Martina De Castro</i>	79

Capitolo 7	
La formazione inclusiva nella scuola dell'infanzia. Il ruolo del tirocinio tra riflessioni e dati di ricerca	107
<i>Maria Buccolo</i>	
Capitolo 8	
Alfabetizzazione corporea e inclusione per gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno della scuola dell'infanzia	119
<i>Paola Greganti, Andreina Orlando</i>	
Capitolo 9	
La qualità dell'inclusione scolastica: un'esperienza di analisi e riflessione con i corsisti del sostegno della scuola secondaria	141
<i>Federica Pilotti, Alessia Travaglini</i>	
Capitolo 10	
Il PEI come strumento contro la retorica del merito. Percorsi di analisi rivolti ai futuri insegnanti di sostegno	161
<i>Alessandra Maria Straniero</i>	
Gli autori	169

Capitolo 7

La formazione inclusiva nella Scuola dell'infanzia. Il ruolo del tirocinio tra riflessioni e dati di ricerca

Maria Buccolo

7.1 La professione docente nella scuola dell'infanzia: tra formazione iniziale e inclusione scolastica

Negli ultimi anni, la qualità della formazione – iniziale e in servizio – degli/delle insegnanti è stata riconosciuta come uno dei fattori strategici da parte delle organizzazioni che operano a livello nazionale ed internazionale, a partire dalla Dichiarazione di Salamanca (1994) per arrivare fino a documenti più recenti che evidenziano con intensità il diritto dei bambini e delle bambine a essere educati/e in scuole regolari, demolendo tutti quei “muri” che hanno provocato divisioni fondate su stereotipi, pregiudizi e ghettizzazioni (UN, 2006; 2015; Unesco, 2019).

Nelle recenti normative internazionali sull'inclusione, inoltre, particolare enfasi viene rivolta all'importanza di promuovere e valutare l'efficacia dell'insegnamento e le ricerche condotte in tale ambito per sviluppare una riflessione sulle pratiche professionali. Muoversi in tale ottica vuol dire, dunque, mettere al centro i concetti fondamentali che hanno caratterizzato l'educazione inclusiva (Morganti, Bocci, 2017) e che hanno favorito i processi di insegnamento/apprendimento, la partecipazione agli interventi educativi sulla relazione e il clima, le strategie didattiche specifiche e le nuove tecnologie (Ferro Allodola, 2021). Per produrre miglioramenti sul piano dell'inclusione e sulla lettura dei bisogni in un contesto educativo come la scuola dell'infanzia, è necessario focalizzarsi sulla figura dell'insegnante specializzato per il sostegno, sulla sua formazione e sulla costruzione delle competenze legate all'*expertise* professionale (Amatori, Maggiolini & Macchia, 2021). Tale profilo deve comprendere molteplici saperi, da quello pedagogico e psicologico, a quello sociologico a quello legislativo a quello igienico-medico-sanitario, per giungere infine a quello dei saperi pratici legati all'esercizio della professione (Magnoler, Notti & Perla, 2017).

La formazione pedagogica (Sirignano, 2019) individua le cornici concettuali di riferimento che permettono di inquadrare i problemi e i temi educativi, così come il saper porre le domande di senso e di correlazione tra i vari contributi disciplinari che concorrono alla formazione dell'insegnante. Per essere in grado di ascoltare e comprendere a fondo i bisogni e i problemi degli altri, occorre aver imparato a conoscere la propria vita emotiva (Iori, 2009; Bruzzone, 2022): non c'è altra via perché un insegnante possa svolgere il proprio lavoro

con competenza, efficacia e responsabilità. La conoscenza della storia personale e professionale (Demetrio, 1996) e, conseguentemente, tutte le dinamiche che l'hanno costruita, devono essere poste al centro della formazione della professionalità docente, tracciandone in modo netto la sua identità.

Una professionalità educativa così teoricamente definita, con ruoli e funzioni socio-culturali, si traduce nel soggetto che interpreta l'atto educativo in capacità di fare, in competenze e modalità di intervento, i cui contenuti si presentano diversificati, molteplici e in costante evoluzione (Buccolo, Pilotti & Travaglini, 2021). La complessità della professione dell'insegnante specializzato nella scuola dell'infanzia richiede, dunque, di saper padroneggiare un ampio repertorio di competenze da sviluppare a partire dalla formazione iniziale.

Per osservare tale evoluzione, nel presente contributo si fa riferimento all'esperienza del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia (VI ciclo), attivato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre. A tale riguardo, le attività di tirocinio – diretto e indiretto – all'interno del percorso citato forniscono un contributo fondamentale nella prospettiva della professionalizzazione dei futuri/delle future insegnanti.

Duplice è la finalità di questo saggio: da una parte riflettere criticamente su uno specifico percorso di ricerca, relativo alla costruzione e allo sviluppo delle competenze professionali; dall'altra, analizzare la valenza “formativa” del tirocinio all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia. In tal senso, il tirocinio rappresenta una “risorsa” in grado di costruire, grazie all'accompagnamento di figure “esperte” come i/le docenti tutor in Università e a Scuola, l'ampio bagaglio di conoscenze, competenze, atteggiamenti e sensibilità che oggi sono richieste a un insegnante specializzato all'interno della scuola dell'infanzia.

Partendo dall'assunto che la formazione universitaria non può fondarsi solo e soltanto sulla sequenza “prima acquisire il sapere, poi applicare”, il tirocinio rappresenta dunque un momento fondamentale del percorso di studi in cui l'apprendimento si realizza attraverso la partecipazione a curricula situati nelle comunità lavorative (Wenger, 2006) che gli studenti/le studentesse incrociano. Un'esperienza questa fondamentale che si colloca a cavallo tra esperienza formativo-professionalizzante e pratica lavorativa.

7.2 Il ruolo del tirocinio nel corso di specializzazione per i/le docenti di sostegno nella scuola dell'infanzia

La ricerca compiuta e qui presentata ha inteso analizzare come – all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia – si possano e si debbano promuovere nei futuri/nelle future docenti le competenze inclusive, avviando pratiche di rilettura del percorso del tirocinio ispirate da tale prospettiva.

Tale percorso è caratterizzato da una circolarità ricorsiva tra formazione, costruzione e riflessione sulla professionalità del futuro docente: il tirocinio rappresenta pertanto una pratica di transizione (dallo status di studente a quello di tirocinante), «di maturazione psicologica connessa all'assunzione di un nuovo ruolo sociale e delle responsabilità che esso comporta» (Bernardini, 2015, p. 38), in cui avviene la transizione dalla teoria alla pratica, dall'ideale al reale. Questa esperienza facilita, dunque, l'emersione dei punti di forza e di criticità, valorizza i talenti ma – al contempo – fa emergere anche eventuali fragilità. Grazie al tirocinio gli studenti/le studentesse – futuri/e insegnanti – hanno modo di osservare, condurre e riflettere sui processi didattici e sulle pratiche che sperimentano in sezione con i bambini/le bambine e il *team* dei/delle docenti.

L'esperienza del tirocinio promuove la competenza del saper fare in situazione e dell'agire concreto riferito alla risoluzione dei problemi che si incontrano nel contesto educativo. Essa permette ai/alle tirocinanti di entrare nella complessità del mondo della scuola, osservare e progettare azioni di didattica inclusiva.

Un/a docente competente nel suo lavoro, oltre a prendersi cura dei bambini e delle bambine, deve essere in grado di mettere in atto interventi efficaci, così da poter misurare e valutare in modo attendibile i risultati degli apprendimenti acquisiti, la capacità di autonomia, la prosocialità, lo sviluppo delle competenze emotive, (Grazzani Gavazzi, Ornaghi, & Antoniotti, 2021). Nel documento "Il profilo del docente inclusivo", dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2012), si fa riferimento a quattro valori-guida:

1. valorizzare la diversità dell'alunno;
2. sostenere gli alunni;
3. lavorare con gli altri;
4. sviluppare sistematicamente il proprio profilo professionale.

Un altro documento fondamentale è l'*Index per l'Inclusione* (Booth & Ainscow, 2014), i cui valori-guida sono:

- uguaglianza, per cui «a ciascuno è attribuito uguale valore» (p. 51);
- partecipazione;
- comunità, come spazi relazionali e fondate sulla collaborazione, responsabilità e servizio;
- rispetto per la diversità e contrasto ad eventuali prospettive di normalizzazione;
- sostenibilità e impegno verso obiettivi a lunga durata, che riguardano non solo la scuola, ma anche l'ambiente fisico e naturale circostante.

Una prospettiva differente, tuttavia, è quella contenuta nel documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018), che sintetizza studi e ricerche compiute nell'ambito del Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019 (PNFD). In esso, infatti,

«non appare alcun accenno significativo alla dimensione valoriale del docente. Il termine valore è infatti utilizzato per riferirsi ad alcuni aspetti generali connessi alla professione insegnante [...] piuttosto che per indicare l'adesione personale del singolo insegnante a una serie di principi di riferimento. Il profilo del docente è descritto attraverso dodici standard professionali, che fanno riferimento a cinque dimensioni: culturale-disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale, formativo-professionale [...]. Il rischio è che l'acquisizione di competenze inclusive possa non essere percepita da tutti gli insegnanti come un fattore cruciale, imprescindibile della propria professionalità, ossia come un'opportunità per contribuire e far evolvere il sistema formativo nazionale di cui essi sono parte essenziale» (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021, p. 13).

Partecipare ad un contesto lavorativo come quello della scuola dell'infanzia in particolare, può avere una valenza realmente formativa e orientativa soltanto a una condizione: l'esperienza deve essere necessariamente rielaborata e le conoscenze/capacità debbono essere codificate. Diventa, quindi, essenziale progettare e strutturare tale esperienza in attività che possano interessare, incuriosire e far riflettere il/la tirocinante nel corso dell'azione. Per fare questo, occorre però che sia in grado di padroneggiare competenze progettuali, didattiche, socio-emotive, organizzative che integrino conoscenze teoriche e abilità pratico-operative. Il tirocinio così inteso può, dunque, rappresentare il "ponte" fra queste diverse dimensioni presenti nella professione docente.

L'obiettivo della presente ricerca ha riguardato lo sviluppo di tali abilità negli studenti/nelle studentesse che hanno frequentato il VI ciclo del corso di specializzazione per il sostegno nella scuola dell'infanzia.

Il compito assegnato alle persone prossime all'insegnamento di sostegno ha riguardato la riflessione sia sul percorso di sviluppo professionale – individuando le competenze specifiche acquisite in diversi ambiti che riguardano l'agire didattico – sia sui fattori di contesto, indicando se abbiano avuto nella realtà da loro osservata la funzione di barriere o, al contrario, facilitatori per la costruzione di un contesto inclusivo. Infine, sulla base della prospettiva dell'*Index per l'inclusione* (Booth & Ainscow, 2014) prima accennato, gli stessi/le stesse sono stati/e invitati/e a riflettere se nella scuola da loro frequentata per lo svolgimento del tirocinio, fossero attivati processi inclusivi, a livello di culture, politiche e pratiche diffuse.

7.3 I risultati della ricerca: spunti di riflessione per una scuola inclusiva

In questo paragrafo prenderemo in esame i risultati delle domande contenute nelle sezioni 2 (*I fattori di contesto*) e 3 (*La qualità dell'inclusione scolastica*) della Scheda di valutazione del progetto di tirocinio – a cui hanno risposto 33

corsi/e – progettata e somministrata dalle docenti Tutor¹ del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia (VI ciclo), attivato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre.

Nella domanda a) “Nel corso del tirocinio, ho potuto fare affidamento su un clima scolastico accogliente e professionale?”, emerge un quadro positivo (abbastanza: 6; molto: 27), in cui si evidenzia come il “clima” di armonia, collaborazione e professionalità tra i/le docenti abbia influito positivamente anche sulla relazione tra insegnante e bambini/e della classe, portando grandi benefici nel processo di insegnamento-apprendimento relativo in particolare al progetto di tirocinio dei/delle corsisti/e. In proposito, una corsista scrive: “L’inclusione nel contesto di sezione è stata immediata, le docenti spesso hanno chiesto mie riflessioni ed opinioni rispetto al bambino che osservavo e a tutti gli allievi di sezione, alle attività che venivano proposte e ad alcune contingenze immediate. Ho potuto esperire una collegialità sistematica e continua, in cui lo scambio d’informazione, il confronto d’opinioni e la formazione reciproca, sostiene e migliora le azioni educative, la creazione di ambienti di apprendimento e di conseguenza i processi di apprendimento messi in atto da ciascun alunno”.

La domanda b) “Il confronto con il tutor della scuola è stato significativo ai fini della condivisione e della riflessione sull’intervento?” ha raccolto punteggi molto positivi (abbastanza: 5; molto: 27) e nella maggior parte delle risposte fornite, rintracciamo il valore di “guida” e di “esempio da seguire” che il/la tutor ha rappresentato per il/la tirocinante. Afferma una studentessa: “La docente tutor assegnatami ha rappresentato per me una vera e propria guida, un punto di riferimento sempre disponibile ad ascoltarmi e comprendere. Ha mediato tra le colleghe per far sì che il mio percorso fosse fluido e professionale. Lei è una docente specializzata in sostegno, fin dal primo momento è stata la mia ispirazione, vorrei essere come lei. Ha sempre creduto in me, lasciandomi campo libero, non mi ha mai fatto sentire di meno, ma ha carpito anche solo guardandomi le mie sensazioni ed emozioni del momento, supportandomi anche solo con piccoli interventi. E ancora: “Il tirocinio è una pratica, è il tentare una realizzazione personale di quello che si è imparato teoricamente; la presenza della tutor è stata fondamentale, poiché è stata per me una guida costante”.

Nella domanda c) “All’interno della scuola, quali sono state le variabili che hanno agevolato l’attuazione del progetto di tirocinio?”, le parole chiave rilevabili dall’analisi delle risposte sono: accoglienza, clima positivo, disponibilità del tutor, dei colleghi e delle colleghe di classe. Afferma una studentessa: “Una variabile positiva è stata sicuramente l’accoglienza e il clima positivo instauratosi con le insegnanti e la tutor, che ha così agevolato il mio percorso sia in termini di tranquillità emotiva, sia in termini pratici di realizzazione. Altra va-

¹ La scheda di valutazione del progetto di tirocinio (Appendice 2) è stata realizzata dalla scrivente insieme ad Alessia Travaglini e a Federica Pilotti.

riabile positiva riguarda la presenza di strumenti tecnologici in sezione che mi ha permesso di attuare degli interventi inclusivi più efficaci e rispondenti alle esigenze dei bambini”.

La domanda d) “Quali, al contrario, gli elementi che si sono posti come un ostacolo?” ha evidenziato, invece, prioritariamente la situazione emergenziale dovuta alla pandemia da Covid-19. Afferma una corsista: “Un elemento che ha ostacolato la realizzazione del progetto riguarda la situazione di emergenza che abbiamo vissuto anche durante questo anno scolastico: spesso i bambini risultavano essere assenti (causa Covid) e quindi l’osservazione delle dinamiche di sezione è stata particolarmente faticosa proprio per il costante cambio di relazioni all’interno di essa; ciò ha anche limitato l’attuazione di alcune metodologie per lo svolgimento delle attività stesse per la non possibilità di avere contatti troppo ravvicinati o la maggiore libertà di movimento e azione di situazioni ludiche”.

Venendo all’analisi della sezione 3 – *La qualità dell’inclusione scolastica*, nella domanda a) “Culture: Nella scuola, a livello diffuso, l’inclusione è percepita come un valore che orienta e ridefinisce i percorsi didattici?”, i risultati sono per la maggior parte positivi (abbastanza: 18; molto: 13; poco 2). In particolare, è da notare la rilevazione di una tirocinante rispetto a cambiamenti in atto osservabili concretamente sull’elemento dell’inclusione a scuola: “Rispetto al significato autentico di inclusione su alcuni aspetti sembra che qualcosa stia cambiando, infatti ho notato durante il mio percorso di tirocinio una buona interazione tra le diverse figure (insegnanti curricolari e insegnanti specializzati), condivisione della progettualità, maggiore interesse verso gli allievi in difficoltà da parte di tutti, tutto sommato ho notato una buona volontà di cambiamento”. Ed ancora: “L’attività promossa all’interno della scuola presso cui ho svolto il tirocinio, mira a trasformare la sezione in una comunità di apprendimento che vede tutti i bambini coinvolti a cooperare per aiutarsi reciprocamente. Al fine di garantire uno sviluppo formativo per tutti, ed offrire una maggiore attenzione alle specifiche difficoltà degli alunni e ai diversi stili cognitivi, la scuola propone attività trasversali attraverso la strutturazione di laboratori. Le attività vengono scelte con particolare cura e diversificate per fascia di età. Tutte le attività proposte possono essere personalizzate e adattate considerando le peculiarità di ogni singola sezione”.

Per quanto concerne l’analisi della domanda b) “Politiche: Le scelte compiute dalla scuola (organizzazione di tempi e spazi, presenza di convenzioni con enti esterni, partecipazione a Pon di diversa natura, composizione di commissioni specifiche), secondo quanto emerge dalla lettura dei documenti istituzionali (PTOF, PAI, RAV) si pongono in accordo con i valori inclusivi dichiarati?”, le risposte sono per la maggior parte positive (abbastanza: 17; molto: 13; poco 3). In proposito, una corsista afferma: “Consultando il PTOF della scuola in cui ho svolto il tirocinio, ho avuto modo di visionare alcuni dei documenti istituzionali fondamentali per ogni scuola, come il Rapporto di Autovalutazione, il Piano di Miglioramento e il Piano Annuale per l’Inclusione.

La scuola in cui ho svolto il tirocinio è fortemente inclusiva; infatti, aderisce al Programma Operativo Nazionale, progetti finanziati dalla Commissione Europea, che il MIUR predispone per le scuole che si trovino in contesti difficili e bisognosi, dimostrando concretamente che le politiche inclusive vengono attuate sistematicamente”.

Infine, la domanda c) “Pratiche: Le pratiche adottate dagli insegnanti, a livello diffuso, garantiscono la valorizzazione delle differenze individuali di tutti gli studenti, prevedendo l’applicazione di metodologie e strategie didattiche tra loro diversificate (percorsi individualizzati e personalizzati, peer tutoring, didattica cooperativa e metacognitiva, *flipped classroom*, uso appropriato delle tecnologie, ecc.)?” raccoglie risposte molto positive (abbastanza: 19; molto: 12; poco 2). Le parole di questa corsista sembrano riassumere bene le aree di positività, quelle di criticità e gli sforzi necessari da compiere in prospettiva futura: “Sul versante educativo e didattico si attuano misure, modalità, strategie inclusive e con la proposta di iniziative di supporto e di sostegno per fronteggiare situazioni di disagio. L’azione educativa-inclusiva che segue l’Istituto è quella di migliorare la qualità della vita degli alunni con disabilità attraverso una proposta che riguardi la persona nella sua globalità; ovvero nell’ottica del raggiungimento delle potenzialità di ciascuno, dove tutte le componenti scolastiche collaborano al raggiungimento di questo fine. Di contro, si registrano difficoltà di comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri per assenza di mediatori culturali. Inoltre, in virtù della problematicità dell’utenza, sarebbe necessario il potenziamento del servizio psico-pedagogico. A fronte della presenza di un numero di disabili certificati notevolmente superiore alla media nazionale e regionale, non vi è un organico adeguato di docenti di sostegno con apposito titolo di specializzazione. Vi è, infine, una eccessiva mobilità nel territorio ed un numero elevato di alunni stranieri in alcuni plessi”.

7.4 Ri-pensare la formazione all’inclusione nella scuola dell’infanzia

L’analisi dei dati raccolti, restituisce un quadro positivo rispetto al tema dell’inclusione nella scuola dell’infanzia e una ricezione positiva degli sforzi compiuti dalla ricerca scientifica e dai legislatori per promuovere e corroborare sempre di più una comunità educante che ponga alle proprie basi la valorizzazione delle differenze e delle soggettività di tutti e di ciascuno.

In tale scenario, in una scuola in cui i bisogni speciali di ciascun/a allievo/a devono sempre più trovare spazi adeguati e risposte celeri e competenti, emerge chiara la centralità dell’educazione emotiva nel profilo dell’insegnante come necessità di mettersi in ascolto e progettare percorsi educativi individualizzati. Questo porta alla necessità precipua di ripensare alla formazione dei/delle docenti nella scuola dell’infanzia per (ri)definire un nuovo livello di professionalità, all’insegna di una qualità sempre maggiore. L’insegnante rappresenta, oggi, l’attore al centro del processo formativo, con le sue conoscenze, competenze e

abilità utili a progettare azioni costruite sui reali bisogni dei bambini e delle bambine.

In un contesto scolastico così complesso come quello dell'infanzia nasce la necessità di realizzare percorsi di apprendimento “a misura di bambino” e occorrono da parte dell'insegnante conoscenze, abilità e competenze che pongano al centro lo sviluppo di diverse dimensioni come rappresentato nella tabella 1.

Dimensione	Competenze dell'insegnante e-motivo e in-clusivo nella scuola dell'infanzia
<i>Emotiva</i>	Saper riconoscere e gestire le proprie emozioni, consapevolezza ed autocontrollo delle situazioni che generano emozioni negative e stress. Saper creare un clima positivo in sezione basato sull'ironia e sulla promozione del benessere psico-fisico dei bambini.
<i>Conoscitiva</i>	Avere una cultura del sapere relativo ai diversi campi d'esperienza, delle normative e della legislazione scolastica ed essere in grado di progettare attività per lo sviluppo delle competenze dei bambini 3-6 anni.
<i>Metodologica</i>	Facilitare il processo di insegnamento attraverso l'applicazione di metodologie che promuovano il “protagonismo” del bambino nel processo di apprendimento. Progettare spazi e attività che promuovano lo sviluppo psico-fisico e il benessere di tutti i bambini e tutte le bambine.
<i>Relazionale</i>	Promuovere la partecipazione e i processi relazionali. Accrescere le responsabilità dei singoli e del gruppo.
<i>Creativa</i>	Educare alla libera espressione e allo sviluppo del pensiero divergente. Incentivare il senso dell'iniziativa e dell'inventiva attraverso la predisposizione di materiali e giochi.
<i>Comunicativa</i>	Saper comunicare e creare rapporti di dialogo con bambini e bambine, famiglie, colleghi, dirigente scolastico e altre figure presenti a scuola e professionisti esterni.

Tab. 1 Le competenze dell'insegnante “e-motivo ed in-clusivo” nella scuola dell'infanzia [Tabella modificata ripresa da Buccolo M., Pilotti F. & Travaglini A., 2021, p. 125]

Tra le dimensioni presentate, emerge sicuramente quella emotiva che chiama in causa – in un sistema organizzato come la sezione – la capacità di saper gestire i rapporti quotidiani con i bambini/le bambine, saper stimolare la creatività, gestire gli imprevisti ma anche saper leggere e riconoscere gli stati d'animo, saper canalizzare le energie per riuscire a risolvere i problemi quotidiani che fanno parte della professione dell'insegnante.

Possiamo, dunque affermare che per saper riconoscere, esprimere e gestire

le emozioni bisogna ri-pensare ad una scuola che abbia al centro progetti educativi basati sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva già a partire dalla prima infanzia. Affinché questo si realizzi è necessario ri-definire il profilo degli/delle insegnanti curricolari e degli/delle insegnanti specializzati/e al sostegno, con il fine di potenziare le abilità che già possiedono e possano apprendere attraverso percorsi di formazione esperienziale le dimensioni emotive e sociali utili all'interno della scuola dell'infanzia dove si accolgono sempre più bambini/e che necessitano di essere valorizzati/e e sostenuti/e nel loro percorso formativo.

La scuola dell'infanzia, come abbiamo avuto modo di vedere anche dai dati emersi dalla ricerca, rappresenta un contesto predisposto all'inclusione. La centralità del bambino, la globalità dell'approccio educativo, la flessibilità del contesto e della didattica, la varietà di strumenti e strategie, come pure l'apertura verso la collaborazione con le famiglie e il territorio, pongono questa istituzione in condizione di camminare in modo autonomo verso la costruzione di una scuola inclusiva.

Il valore che riveste la scuola dell'infanzia per la crescita e il futuro della società induce infine a ritenere oggi più che mai necessaria una politica di maggiore attenzione e sostegno nei suoi confronti.

Bibliografia

- AMATORI, G., MAGGIOLINI, S., MACCHIA, V. (eds.) (2021). *Pensare in Grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Lecce: Pensa Multimedia.
- BERNARDINI, J. (2015). *Il tirocinio universitario. Analisi di uno strumento tra didattica e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- BOCCI, F., GUERINI, I., TRAVAGLINI, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *FORM@RE*, 21(1), 8-23.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- BRUZZONE, D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Ed. La Morcelliana.
- BUCCOLO, M. (2015). *Formar-si alle professioni educative e formative. Università, Lavoro e sviluppo dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- BUCCOLO, M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.
- BUCCOLO, M., PILOTTI, F., TRAVAGLINI, A. (2021). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- CONTINI, M., MANINI, M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- DE ANGELIS, B. (2017). *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- FERRO ALLODOLA, V. (2021). *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*. Pisa: ETS.
- GRAZZANI GAVAZZI, I., ORNAGHI, V., ANTONIOTTI, C. (2021). *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per la scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- IORI, V. (2009) (a cura di). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: Franco Angeli.
- MAGNOLER, P., NOTTI, A.M., PERLA, L. (2017) (A cura di). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia
- MEZIROV, J. (2004). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

- MORGANTI, A. (2016). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- MORGANTI, A., BOCCI, F. (2017) (a cura di). *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*. Firenze: Giunti Scuola.
- SCHÖN, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- SCHÖN, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- SIRIGNANO, F.M. (2019). *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*. Napoli: Liguori.
- UNITED NATIONS (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- UNITED NATIONS (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- WENGER, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.