



La formazione interculturale degli insegnanti per una scuola inclusiva: un atto d'equilibrio fra teoria e realtà in Alto Adige

Intercultural teacher training for an inclusive school: A balancing act between theory and reality in South Tyrol

Annemarie Profanter

Libera Università di Bolzano – annemarie.profanter@unibz.it

Axinja Hachfeld

Università di Costanza – axinja.hachfeld@uni-konstanz.de

ABSTRACT

More than 40 years ago, special education schools and classes were abolished in Italy. Measures of external differentiation for students with special needs have since been taboo. They were replaced by a comprehensive school system in which the children and adolescents from kindergarten to university are enrolled in an inclusive manner. Within Italy, South Tyrol as a trilingual autonomous province is a special case. The “Finland of the South” is often cited as an example of successful (inter)cultural inclusion. The present paper focuses on the situation of South Tyrol to summarize policy developments in education and teacher training in the process from integration to full inclusion. As an example, the curricular implementation of inclusion-oriented teacher education for all school levels at the Faculty of Education of the Free University of Bolzano is critically examined. Consequences of a broader understanding of inclusion are discussed.

Più di quarant'anni fa, in Italia furono eliminate sia le scuole d'insegnamento speciale sia le classi differenziali e da allora qualsiasi misura che implichi una formale differenziazione nel rapporto con l'eterogeneità è un tabù. Quel sistema fu soppiantato da un sistema scolastico unificato caratterizzato dalla metodologia della differenziazione interna, che prevede un percorso formativo per bambini e ragazzi di tipo inclusivo. Nell'esperienza italiana la provincia autonoma dell'Alto Adige, dove le lingue ufficiali sono tre, rappresenta un caso a parte. Chiamato anche “la Finlandia del Sud”, l'Alto Adige viene spesso citato come esempio di un'inclusione (inter)culturale riuscita. Quanto esposto in seguito prende spunto dalle condizioni generali per il raggiungimento di una “pedagogia dell'inclusione” in Italia, con un occhio di riguardo per la situazione dell'Alto Adige. Il presente articolo tratta l'evoluzione, in termini di politica educativa, sperimentata dal processo d'integrazione per raggiungere la “Full Inclusion” e mette a fuoco in particolare modo le riforme che interessano la formazione degli insegnanti. Parallelamente analizza con occhio critico il rapporto con il multilinguismo. Infine prende in esame, anche qui con occhio critico, la formazione degli insegnanti

orientata all'inclusione e la sua concretizzazione nei piani di studi per il corso di studi della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.

KEYWORDS

Intercultural Inclusion, Integration, Intercultural Pedagogy, Teacher Training, South Tyrol.

Inclusione Interculturale, Integrazione, Pedagogia Interculturale, Formazione degli Insegnanti, Alto Adige.

1. Introduzione¹

Indagini empiriche, come gli studi PISA, mettono in evidenza che a tutt'oggi il sistema scolastico, attraverso meccanismi di selezione, può avere effetti pregiudizievole ed escludenti (Pichler, 2006). In molti paesi europei sono soprattutto i bambini con esigenze particolari a subire gli effetti di questi meccanismi di selezione (cfr. OECD, 2010; Siniscalco & Meraner, 2011, p. 120). Già negli anni '70, in concomitanza con la riforma della psichiatria (nota come Riforma Basaglia), la conseguente chiusura degli ospedali psichiatrici e l'abolizione dei meccanismi istituzionali di esclusione, prese il via in Italia un processo che ha portato a un cambiamento d'ottica e ha giocato un ruolo importante nel rapporto con i gruppi marginalizzati all'interno della società (legge n. 180, 1978). Anche nel sistema educativo si crearono le condizioni idonee a preservare dalla segregazione e dall'esclusione i bambini con esigenze particolari. Inizialmente la priorità fu di garantire il "ripristino dell'interezza" (dal termine latino integrare che deriva a sua volta da integro ossia intero, completo cfr. Ortmann & Myszker, 1999). In ambito scolastico l'integrazione si tradusse nel coinvolgimento di tutti i bambini in classe (cfr. Robeck, 2012), con un occhio di riguardo, in questo senso, per i bambini con esigenze particolari, per esempio attraverso l'inserimento nelle classi regolari con la possibilità di avvalersi di programmi di sostegno specifici, della cui applicazione era responsabile personale specializzato e appositamente qualificato. Il concetto di inclusione riprende quest'idea di integrazione e la rivede, per poi applicarla a tutti i soggetti coinvolti nell'ambito pedagogico, all'insegna del motto: "la molteplicità è la regola". Il concetto di inclusione non si riferisce quindi solo ai bambini con esigenze particolari ma a tutti i bambini con le molteplici caratteristiche che ne definiscono la diversità (ad esempio sesso, lingua, interessi, provenienza socio-culturale), rimarcando così il potenziale insito nell'eterogeneità. Prengel (2012) constata che l'inclusione è "apprezzata come sfida contemporanea in tutti i settori del sistema educativo" (Prengel, 2012, p. 22). In tal senso, l'inclusione è un processo continuo, la cui evoluzione dovrebbe essere guidata da valori inclusivi (cfr.

1 Il manoscritto e il risultato di un lavoro collettivo delle autrici, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Annemarie Profanter: coordinamento raccolta di dati; introduzione; contesto giuridico; un cambio di paradigma: dall'integrazione all'inclusione; teoria e realtà; la trasmissione dell'idea di inclusione nei piani di studi del sistema educativo dell'Alto Adige; discussione. Axinja Hachfeld: progettazione della ricerca e concezione dell'approccio teorico; revisione e supervisione del manoscritto.

Booth & Ainscow, 2002). Nel corso dell'articolo analizzeremo sia l'evoluzione dell'integrazione e dell'inclusione in termini concettuali sia la discussione incentrata sui due concetti alla luce delle direttive generali emanate in Italia e degli sviluppi a livello internazionale, che fungono da base teorica per il relativo dibattito sull'inclusione interculturale in Alto Adige e la trasposizione di tali concetti nel suo sistema educativo.

2. Contesto giuridico

Nell'ambito dell'inclusione l'Italia è un modello da seguire riconosciuto a livello europeo. In più di quarant'anni nel nostro paese si è consolidato un sistema nel quale gli alunni con esigenze particolari vengono integrati nelle scuole per l'infanzia e nelle scuole primarie e secondarie. Stando alle cifre ufficiali, in Italia vi sono in totale 160.000 alunni con esigenze particolari, il che corrisponde al 3,5% del totale degli alunni. Le statistiche più recenti parlano di un incremento annuo costante di queste cifre; l'aumento registrato nell'anno scolastico 2017/2018 è di 3.000 alunni in più rispetto all'anno precedente. Nel dettaglio si tratta di 90.000 casi nella scuola primaria e di 69.000 in quelle secondarie di 1° e 2° grado (ISTAT 2018; cfr. Laganà, 2019). Rispetto all'anno scolastico 2001-2002 si ha un aumento del 2,1% per la scuola primaria e del 2,6% per quelle secondarie. Per quel che concerne le diverse tipologie di disabilità, il grosso dei casi riguardano le "disabilità intellettive" ovvero disturbi di carattere cognitivo, per un totale del 42% nella scuola primaria e del 49,2% in quelle secondarie, seguiti dai disturbi dello sviluppo e da quelli della parola e del linguaggio. Il 20% degli alunni con disabilità nella scuola primaria e il 15% in quelle secondarie non sono autonomi a causa dell'handicap fisico da cui sono affetti.

Nella prassi il concetto di inclusione non riguarda solo alunni con una "diagnosi accertata", ma interessa tutti i soggetti coinvolti nell'ambito educativo e va visto alla luce degli sviluppi sociopolitici che hanno interessato l'Italia. Fino al 1977, anno in cui furono soppresse le classi differenziali, anche in Italia il diritto all'educazione sancito dalla Costituzione veniva garantito mediante l'inserimento nelle cosiddette scuole speciali. La legge 118 del 1971 aveva sì abolito le scuole speciali, ma non le classi differenziali perché, dato che la competenza in materia di integrazione dei bambini era demandata alle scuole, ogni scuola operava in modo molto diverso. In un primo momento sia per la scuola sia per la politica educativa la priorità continuò ad essere l'inserimento dei bambini nelle scuole regolari, non la loro integrazione nelle classi regolari. Di conseguenza si istituirono le classi differenziali, mentre l'integrazione in quelle regolari dipendeva spesso dall'iniziativa dei genitori (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), 2009). Fu solo con la legge 517 del 1977 che si sancirono i principi per l'integrazione di bambini e ragazzi con esigenze particolari, abolendo così de facto le classi differenziali, anche se inizialmente spesso solo sulla carta. La legge stabiliva le misure atte a garantire l'integrazione, come ad esempio un numero massimo di venti alunni per le classi nelle quali erano integrati bambini o ragazzi con esigenze particolari, la nomina di insegnanti di sostegno nonché servizi ad hoc da parte dello stato e degli enti locali (ad esempio scuolabus adeguati). Questi provvedimenti legislativi portarono l'Italia a fare da battistrada a livello internazionale, mentre nel resto del mondo la questione iniziò ad acquistare peso solo nel 1981, in occasione dell'Anno internazionale delle persone con disabilità proclamato dall'ONU.

A influire in modo definitivo e durevole sulla legislazione primaria e secondaria in materia di integrazione scolastica in Italia fu una sentenza della Corte Co-

stituzionale (215/1987). Tale sentenza decretava che tutti i bambini portatori di handicap potevano frequentare scuole di qualsiasi tipo e grado, indipendentemente dalla natura e dalla gravità della disabilità (Furlan, 2001; Violini, 2006). Nel 1992 sulla base di questa sentenza furono definite le linee generali per l'integrazione sociale e scolastica delle persone con esigenze particolari, stabilendo per legge il principio dell'"atteggiamento educativo attento" nei confronti di alunni con esigenze particolari (Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone diversamente abili n. 104/1992). Vennero introdotti il cosiddetto "Profilo dinamico funzionale" (PDF) e il "Piano educativo individualizzato" (PEI) quali strumenti per coordinare la personalizzazione del processo di apprendimento fra i diversi soggetti coinvolti, la scuola, il servizio psicologico scolastico e i servizi sociali, i centri di riabilitazione e le famiglie. Di conseguenza si mise in primo piano la predisposizione di un profilo personalizzato, adeguato alle esigenze del bambino con l'obiettivo primario di garantire il diritto universale all'educazione e all'istruzione. Per fare questo era necessario un cambiamento radicale del modello seguito finora ossia passare dall'elaborazione di un programma scolastico unificato a programmi personalizzati e differenziati. Il cambio di mentalità da parte degli insegnanti andò di pari passo con un maggior coinvolgimento delle famiglie, chiamate a collaborare alla formulazione dei PEI come soggetti di rilievo del processo educativo.

Una pietra miliare sulla via del raggiungimento di un sistema scolastico pienamente inclusivo fu il passaggio dal concetto di "facilitare" diffuso fino al 1977, a quello di "garantire". La garanzia giuridica di un diritto implica per contro l'anti-costituzionalità della sua non osservanza e quindi un illecito. La chiara condanna in termini legali comportò un cambio di paradigma di grande portata.

Una sentenza della Corte Costituzionale del 2000 portò al superamento definitivo del concetto di scuola speciale anche nella prassi. I giudici decretarono che per garantire il diritto all'istruzione obbligatoria delle persone portatrici di handicap non si poteva più ricorrere al sistema delle classi differenziali, ma che la loro istruzione doveva avvenire all'interno delle classi regolari della scuola pubblica. Facevano eccezione, ai sensi della sentenza, le sedi distaccate delle scuole pubbliche in centri di degenza e in internati (Magni, 2015). La sentenza della Corte Costituzionale definisce il luogo dove deve avvenire l'integrazione con il termine di "classi normali" delle scuole pubbliche in contrapposizione a "classi differenziali". Inoltre, con la legge n. 18/2009 che riprende la legislazione internazionale, l'Italia recepisce i principi della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità mirata a garantirne l'inclusione e l'eguaglianza e, nel 2010, i principi fissati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea.

3. Un cambio di paradigma: dall'integrazione all'inclusione

La Dichiarazione dell'UNESCO del 1994 definisce il "Piano di Azione per l'educazione e i bisogni educativi speciali" e propone l'introduzione del concetto di scuola inclusiva. L'obiettivo di questo documento, noto come "Dichiarazione di Salamanca", era raggiungere un consenso a livello mondiale sulla strada da intraprendere in ambito pedagogico in materia di bisogni educativi speciali, definendo delle direttive sulla base delle quali operare le relative scelte politiche, strutturare i programmi di studio e organizzare la formazione del personale pedagogico ed educativo. In questo senso "il principio basilare della scuola di integrazione deve essere quello che, se cause di forza maggiore non lo impediscono, tutti i bambini

imparino insieme indipendentemente dalle difficoltà o dalle differenze individuali” (UNESCO, 1994). Il processo di riforma, avviato fra l’altro grazie a questa dichiarazione, portò molti paesi a ridefinire il concetto di integrazione fino ad arrivare a concepire una pedagogia inclusiva e il relativo campo di ricerca.

Analizzando a posteriori il lavoro pionieristico nel campo dell’integrazione, si può affermare che in Italia per l’ambiente pedagogico non era scontato riallacciarsi al dibattito internazionale sull’inclusione e che serviva un cambio di paradigma, non da ultimo per il timore di mettere in pericolo quanto conquistato fino a quel momento (Ianes & Macchia, 2008). Quando, all’inizio del nuovo secolo, nel dibattito internazionale sulle teorie pedagogiche il concetto di integrazione viene via via soppiantato da quello di inclusione, nella letteratura specialistica italiana i due concetti, in realtà così diversi, si utilizzano ancora come sinonimi e, in questo senso, si continua a concentrarsi sugli alunni con esigenze particolari o disabilità. Nel 2009 in documenti ufficiali del Ministero dell’Istruzione ci si riferisce esclusivamente all’integrazione scolastica di alunni con disabilità. Pur non mancando il riferimento alla “dimensione inclusiva della scuola”, le formulazioni riflettono in realtà il paradigma dell’integrazione (MIUR, 2009, p. 12).

Per tenere conto della diversità di ciascun alunno, e formulare programmi scolastici personalizzati che considerino tutti i soggetti, è tuttavia indispensabile spostare l’attenzione verso una visione più ampia del concetto di inclusione. Nella nuova edizione di una delle pubblicazioni basilari in questo campo in Italia (“Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica”), Ianes e Canevaro (2015) affermano che dall’uscita, tredici anni prima, della prima edizione del libro vi è stato effettivamente un cambio di paradigma. Mentre nel 2002 il concetto di integrazione faceva riferimento ad alunni con disabilità, oggi predomina una nuova consapevolezza riguardo al concetto di scuola inclusiva. Questo cambiamento si deve non da ultimo all’aumento negli ultimi dieci anni degli alunni la cui prima lingua non è né il tedesco né l’italiano e che hanno background socioculturali diversi fra loro. Ianes e Canevaro (2015) spiegano che integrazione e inclusione non si usano affatto come sinonimi, ma che piuttosto la scuola inclusiva tiene conto della diversità, delle infinite sfumature e differenze che caratterizzano le persone e che evidenzia anche le differenze culturali: “una scuola sempre più inclusiva cerca di comprendere le varie situazioni individuali attraverso un’antropologia complessa [...]. Una scuola inclusiva cerca progressivamente di superare una didattica standard, uguale per tutti gli alunni” (Ianes, 2017, p. 8). L’inclusione fa quindi un passo in più rispetto all’integrazione e coinvolge tutti gli alunni. Trasporre nella prassi un cambio di paradigma teorico è un processo che avviene per gradi e richiede tempo. L’Italia ha seguito l’evoluzione internazionale e ha assimilato la necessità di un’istruzione inclusiva – che è fra l’altro un elemento integrante dell’Agenda dell’istruzione 2030 delle Nazioni Unite (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, 2017) – nella formazione degli insegnanti, avviando così un cambiamento di prospettiva sul piano sociale.

4. Teoria e realtà

Non si può senz’altro dire che in Italia si sia già concluso il lungo percorso per raggiungere un sistema inclusivo riuscito. È vero che sono state abolite le scuole speciali, che l’Italia si è dotata di un sistema scolastico articolato e che molti settori sono disciplinati tenendo conto dell’eguaglianza dei diritti delle persone con esigenze particolari, ma la qualità dell’implementazione nella prassi dipende spesso

dalle risorse di personale e finanziarie disponibili. L'inclusione di alunni con bisogni educativi speciali prevede un insegnante per l'integrazione ogni due alunni con BSE, molto spesso tuttavia nella realtà questo rapporto insegnante/alunno non viene rispettato. Nella provincia autonoma di Bolzano il rapporto effettivo è di 3,5:1 nella scuola primaria e di 6,1:1 in quelle secondarie. In linea generale in tutte le province italiane vi è un deficit in termini di insegnanti per l'integrazione adeguatamente qualificati, molti non dispongono nemmeno del relativo titolo di studio (una specializzazione integrativa al corso di studi specialistico, la cosiddetta "TFA Sostegno²"). In Alto Adige la divisione linguistica del sistema scolastico fa sì che la situazione differisca fra i gruppi linguistici: per coprire il fabbisogno di insegnanti per l'integrazione qualificati la scuola italiana ricorre a personale proveniente da altre province italiane, mentre la scuola tedesca non può colmare questa lacuna a causa della mancanza di personale specializzato di lingua tedesca.

La maggior parte degli insegnanti per l'integrazione che lavorano nelle scuole elementari è in possesso di una qualifica supplementare specifica, mentre nelle scuole medie la percentuale è appena del 30% e in quelle superiori del 28% (Brugger, 2016). Il resto degli insegnanti per l'integrazione hanno una formazione universitaria come insegnanti ma non la qualifica supplementare che abilita all'insegnamento ad alunni con esigenze particolari. Il fatto che la qualificazione degli insegnanti e le esigenze tipiche della pratica professionale non collimino potrebbe spiegare anche l'alto grado di avvicendamento fra il personale insegnante dedicato all'integrazione (Brugger, 2016, cap. 8). In questo contesto Brugger (2016) fa presente che "questa mancanza di continuità [...] influisce negativamente sul lavoro dell'equipe di insegnanti, ma anche, e non poco, sull'attività di sostegno alle famiglie e agli alunni con una disabilità" (Brugger 2016, cap. 5, capoverso 8). La Libera Università di Bolzano gioca un ruolo decisivo nella formazione degli insegnanti per l'integrazione in Alto Adige.

Il corso di specializzazione per l'abilitazione come insegnante per l'integrazione, programmato dall'Università di Bolzano per l'anno accademico 2019/2020 con l'obiettivo di ovviare alla mancanza di personale qualificato, si è reso possibile solo grazie al trasferimento delle competenze di legge³ relative alla formazione degli insegnanti dallo Stato italiano alla Provincia autonoma dell'Alto Adige (cfr. Unibz Corso di specializzazione)⁴. Inoltre nella prima fase del corso di studi tutto il futuro personale pedagogico specializzato e i futuri insegnanti delle scuole elementari vengono formati sul tema inclusione, una premessa imprescindibile per poter mettere realmente in pratica l'idea dell'inclusione nelle classi regolari, e non solo nell'ottica dell'educazione di alunni con esigenze particolari. L'adeguamento in questi termini della formazione in Alto Adige ha rappresentato un passo fondamentale per il rafforzamento della scuola inclusiva.

2 Dopo l'abolizione nel 2019 del cosiddetto TFA (Corso di Tirocinio Formativo Attivo) e dell'analogo corso di specializzazione universitaria in lingua tedesca (UBK *Universitärer Berufsbildungskurs*), si è introdotto alla fine del corso di studi il cosiddetto FIT (Percorso di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente) della durata di 3 anni.

3 Legge nazionale 107/2015 "La buona scuola"

4 Il corso di specializzazione "Percorsi di specializzazione per il sostegno agli alunni e alle alunne con disabilità della scuola dell'infanzia e primaria e della scuola secondaria di I e II grado" era in programma presso l'Università di Bolzano nell'anno accademico 2016/2017.

5. La trasmissione dell'idea di inclusione nei piani di studi del sistema educativo dell'Alto Adige

Una riforma del sistema educativo vista come progetto a lungo termine parte da una formazione di base per tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo, che non preveda solo la trasmissione di contenuti didattici specialistici, ma sia incentrata innanzitutto su un processo di presa di coscienza, sulla sensibilizzazione e sul cambiamento della concezione soggettiva di normalità e diversità. A livello legislativo nel sistema scolastico dell'Alto Adige⁵ il principio dell'inclusione funge da filo conduttore dalla scuola dell'infanzia a quella superiore. Nella realtà, tuttavia, ci si imbatte spesso in contraddizioni. Oltre che nella legislazione nazionale citata, questa situazione si riflette anche nella legge provinciale sull'autonomia delle scuole. L'articolo 6, che si riferisce all'autonomia didattica delle scuole, identifica la diversità come elemento centrale: “[le scuole] riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono la potenzialità di ciascuno, adottando tutte le iniziative atte al raggiungimento del successo formativo”. (Provincia Autonoma dell'Alto Adige, Legge provinciale n. 12/2000, Art. 6, § 1). Il recepimento della diversità postulato dalla legge avviene tuttavia all'interno di una realtà scolastica che, per via del passato fascista, coltiva un “proprio specifico” rapporto con l'eterogeneità linguistico-culturale: l'intero percorso educativo, dalla scuola dell'infanzia all'università, è diviso per gruppi linguistici, ossia tedesco, italiano e ladino.

In linea con una realtà scolastica dell'Alto Adige divisa per gruppi linguistici⁶, gli studenti interessati hanno la possibilità di frequentare il corso di laurea magistrale “Scienze della Formazione Primaria” della Libera Università di Bolzano (fondata nel 1997) nella loro lingua madre, ossia in tedesco o italiano. Gli studenti di lingua ladina frequentano alcuni seminari in ladino e il resto dei corsi in tedesco o in italiano⁷.

Dopo l'istituzionalizzazione con l'adeguamento dei piani di studi nel 1998, il corso di studi presso la Facoltà di Scienze della Formazione è stato oggetto di numerose riforme. Nel 2009 la legge n. 210 applicò la riforma Bologna alla formazione universitaria degli insegnanti della scuola dell'infanzia e di quelli della scuola primaria, mentre la legge nazionale 107/2015⁸ del Governo Renzi, intitolata “La buona scuola”, trasferì alla Provincia dell'Alto Adige, in deroga alle disposizioni nazionali, le competenze tecniche e pedagogiche sia in materia di formazione degli insegnanti sia di organizzazione dei contenuti e dei relativi esami di abilitazione. Tali riforme riflettono anche l'avvenuto cambio di paradigma e l'evoluzione sul piano teorico, che hanno consentito il passaggio graduale dal concetto di integrazione a quello di inclusione. Mentre con l'istituzionalizzazione del corso di studi nel 1998 le due materie Pedagogia dell'inclusione e Pedagogia interculturale venivano

5 L'Alto Adige ha 527.750 abitanti con una percentuale del 9,1% di stranieri (Istituto provinciale di statistica, 2017).

6 “In Alto Adige vivono sullo stesso territorio 520.000 persone con tre lingue madri diverse. Il 69,4 per cento della popolazione appartiene al gruppo linguistico tedesco, il 26 per cento a quello italiano e il 4,5 per cento a quello ladino. Ai tre gruppi linguistici tradizionali si aggiungono 46.000 stranieri che vivono nella nostra regione, di cui 31.000 sono originari di paesi non UE” (Amministrazione provinciale dell'Alto Adige)

7 Cfr. Libera Università di Bolzano, Scienze della Formazione, Anno Accademico 2003/2004. Manifesto degli studi. Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria. Confronta: www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-ladin-section [consultato 7 febbraio 2020]

8 Per l'Alto Adige, che possiede le competenze legislative secondarie in materia di istruzione, sono vincolanti solo i principi fondamentali della riforma per cui le direttive nazionali si possono adattare alla realtà educativa specifica dell'Alto Adige.

offerte e valutate separatamente, dopo una prima riforma nell'anno 2011/2012 vennero unificate, integrando i differenti contenuti in tre moduli obbligatori impartiti a partire dal terzo semestre: a) "Antropologia culturale e pedagogia interculturale" che include le lezioni di "Pedagogia interculturale nelle società multiculturali", il seminario (un cosiddetto "Laboratorio") "Pedagogia interculturale" e lezioni sul tema "Antropologia dell'educazione e dell'infanzia" (in lingua italiana); b) "Educazione alla cittadinanza ed educazione inclusiva" che comprende le lezioni "Educazione alla cittadinanza", "Sociologia dell'educazione e dell'apprendimento" e "Pedagogia dell'inclusione"; c) "Pedagogia e didattica speciale e metodologia della conduzione di gruppi nell'infanzia" che include le lezioni di "Pedagogia e didattica speciale 1", "Pedagogia e didattica speciale 2" nonché il laboratorio⁹ "Metodologia della conduzione di gruppi nell'infanzia".

Con la riforma del corso di studi, avvenuta nell'anno accademico 2017/2018 in recepimento della succitata riforma nazionale del Governo Renzi, il conseguente passaggio al corso di laurea magistrale a ciclo unico di cinque anni nell'ambito della facoltà di Scienze della Formazione primaria e la sua ridenominazione in "Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria", le due materie "Pedagogia e didattica speciale" e "Pedagogia e didattica dell'inclusione per l'infanzia con particolare attenzione alla fascia d'età (0)-2-7" sono state accorpate nel modulo "Inclusive Pedagogy"¹⁰. I concetti teorici sono oggetto di due diversi corsi di 30 ore ciascuno: "Pedagogia e didattica speciale" e "Pedagogia e didattica dell'inclusione per l'infanzia", che, facendo parte del primo anno di studi, sono considerate materie di base. Oltre che nelle lezioni, la teoria viene approfondita anche nei cosiddetti laboratori¹¹, ciascuno della durata di 20 ore e organizzati in piccoli gruppi. I contenuti delle singole unità dei moduli vengono concordati fra i diversi professori e valutati collegialmente in un esame di modulo. Gli studenti ricevono un voto finale che riflette il grado di conoscenza acquisito in merito al tema "Inclusive Pedagogy". Questa nuova forma organizzativa favorisce il consolidamento nella percezione di tutti gli studenti del concetto di inclusione, inteso come molteplicità e diversità degli alunni, e la consapevolezza delle pratiche inclusive ed esclusive. Queste riforme sono espressione di un atteggiamento di fondo che "riconosce la diversità come paradigma fondamentale" (Brugger, 2016, cap. 9, capoverso 2) e che, di conseguenza, crea un'offerta educativa ampia rivolta a tutti i bambini.

Il modulo "Pedagogia e didattica dell'inclusione" nel piano di studi del quarto anno è pensato come approfondimento ed è incentrato sulla concretizzazione in termini didattici di piani di studio inclusivi. Il modulo è composto dalle materie "Pedagogia e didattica dell'inclusione per l'infanzia e la gioventù" e "Diversità, difficoltà di apprendimento e disturbi specifici dell'apprendimento" con i relativi laboratori. Si tratta di un modulo obbligatorio per tutti gli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione a prescindere dall'indirizzo specifico scelto. Questa decisione va di pari passo con un mutamento in termini di competenze, ovvero sono gli insegnanti delle diverse materie ad essere responsabili, assieme agli insegnanti per l'integrazione, della riuscita dell'inclusione; questo compito infatti non viene

9 Il formato didattico denominato "laboratorio" equivale al concetto di "seminario". Il termine in sé intende rimarcare il nesso con la prassi e l'organizzazione in piccoli gruppi.

10 Il modulo "Inclusive Pedagogy" è offerto sia in lingua tedesca che italiana, il titolo in inglese riflette la discussione a livello internazionale, la cui lingua franca è appunto l'inglese.

11 Il laboratorio di Pedagogia e didattica speciale e quello di Pedagogia e didattica dell'inclusione per l'infanzia con particolare attenzione alla fascia di età dai 2 ai 7 anni.

più delegato, come prima della riforma, al personale per l'integrazione specificamente formato per questo ruolo. La responsabilità condivisa dall'intero corpo insegnante è un elemento chiave della scuola inclusiva (Ianes, 2015).

Per assicurare un legame fra la teoria appresa all'università e l'esperienza pratica, garantendo un passaggio fluido dalla teoria alla prassi (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014), la Facoltà di Scienze della Formazione ha introdotto i cosiddetti EduSpaces (Edu Space – Laboratorio didattico, 2019). Dal punto di vista scientifico, se affiancata dall'acquisizione di un bagaglio teorico sulla pedagogia (scolastica) e la didattica specialistica, la riflessione – guidata dalla teoria – delle esperienze raccolte nella prassi svolge un ruolo fondamentale nella professionalizzazione dei futuri insegnanti.

In questo senso, migliore è l'esperienza pratica alla quale ci si può riallacciare nell'insegnamento universitario, tanto più successo avranno gli studenti nel passaggio dall'università al lavoro (cfr. Arnold et al., 2014).

Per valutare i cambiamenti introdotti alla Libera Università di Bolzano, si sono realizzati tre sondaggi - svoltisi in tre anni accademici successivi (2014, 2015, 2016) - fra gli iscritti alla sezione tedesca della Facoltà di Scienze della Formazione. I tre sondaggi avevano come oggetto principale i corsi frequentati, le lezioni pratiche del curriculum formativo riformato di cui sopra nonché l'orientamento motivazionale e il sistema di valori degli studenti nel contesto dell'interculturalità. I primi risultati dimostrano, in sintonia con l'obiettivo di un'esperienza pratica precoce, che già durante il primo anno di studi gli studenti fanno esperienze pratiche nelle scuole o nelle scuole per l'infanzia. Nel corso di questi tirocini lavorano con la supervisione in campo di un tutor, accompagnati e valutati da un'equipe composta da responsabili di tirocinio, insegnanti di scuola dell'infanzia e/o insegnanti scolastici con una lunghissima esperienza in materia, reclutati dall'università per svolgere quest'attività specifica con gli studenti. Mentre fra gli studenti del primo semestre il 77% ha riferito di aver già accumulato esperienze pratiche, al termine del corso di studi ha risposto affermativamente a questa domanda il 100% dei partecipanti ai sondaggi. Quasi la metà degli studenti hanno fatto esperienze in contesti diversi (tirocini, affiancamento lavorativo, ripetizioni a casa), con una maggiore diversificazione delle stesse nei semestri più avanzati. Indipendentemente dal semestre frequentato, la metà degli studenti ha acquisito le proprie esperienze nei tirocini (Unibz, Corso di laurea magistrale di Scienze della Formazione primaria).

6. Discussione

Il sistema educativo dell'Alto Adige, piccola provincia del Nord dell'Italia, nota nell'attuale dibattito scientifico anche come "La Finlandia del Sud"¹², viene considerato un modello da seguire in termini di formazione del personale pedagogico specializzato oltre che per i mezzi in dotazione e la composizione dei gruppi di alunni e delle classi, sia a livello prescolastico che scolastico. L'autonomia in materia di competenze legislative secondarie, ed ora in parte anche primarie, nell'ambito dell'istruzione sancite dallo Statuto di autonomia¹³ provinciale, nonché

12 L'appellativo è frutto dei risultati ottenuti in Alto Adige nello studio PISA 2003 in termini di competenza in lettura, migliori della Finlandia e in matematica, dove si sono registrati risultati ottimi.

13 Il secondo Statuto di Autonomia (1972) include le norme per la "Salvaguardia dell'identità linguistica e culturale delle minoranze di lingua tedesca e ladina". Grazie alla competenza legislativa primaria

la devoluzione alla Provincia di una parte del gettito fiscale da parte del governo centrale, garantiscono le basi necessarie per mantenere questo modello.

Quello che ancora manca è un'analisi empirica delle riforme fatte per promuovere una formazione degli insegnanti orientata all'inclusione, ma è certo che, prima di poter esprimere un giudizio sulla loro efficacia e su come siano state accolte, è essenziale fare un'analisi scientifica approfondita di questo netto riorientamento concettuale e della riorganizzazione del curriculum di studi in seguito alle riforme. Il sondaggio succitato è un primo passo in questa direzione (Hachfeld & Profanter, 2018) e rappresenta il punto da cui partire per aprire un dibattito sulla riforma per una formazione orientata all'inclusione sulla base di risultati empirici. Per quel che concerne l'insegnamento in contesti interculturali, i primi risultati indicano che i docenti universitari riescono a ridurre i pregiudizi e a rafforzare un orientamento motivazionale positivo a favore di una scuola inclusiva. Queste conclusioni si possono valutare come un primo segnale del fatto che le riforme attuate in Alto Adige si riallacciano all'evoluzione concettuale del paradigma dell'inclusione a livello internazionale e hanno come destinatari tutti i bambini, ognuno con le proprie peculiari diversità.

La concretizzazione nella pratica dell'idea di inclusione, che si chiede di mettere in pratica agli insegnanti delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie e secondarie, avviene analogamente nella formazione universitaria. La trasposizione dell'idea di inclusione nel curriculum di studi universitario, prevista dalla recente riforma e valida per tutti gli studenti, rappresenta un progresso enorme e va di pari passo con il superamento del principio secondo cui la qualificazione didattico-specialistica debba essere destinata esclusivamente agli studenti che desiderano formarsi come insegnanti per l'integrazione. Come già accennato, grazie a questa riforma organizzativa il concetto di inclusione, inteso come molteplicità e diversità di tutti gli alunni, si è consolidato nella percezione di tutti gli studenti. L'obiettivo è che tutti loro, ossia il futuro personale insegnante delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie e secondarie, sviluppino un atteggiamento di fondo che permetta di "riconoscere la diversità come paradigma fondamentale" (Brugger, 2016, cap. 9, capoverso 2), anche perché tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo sono parimenti responsabili della sua messa in pratica.

Ciò nonostante, anche qui è opportuno riflettere in modo critico sulla divergenza fra teoria e realtà: in questo senso un'ulteriore evoluzione dei piani di studio universitari permetterebbe un collegamento tematico in più. L'applicazione del concetto di diversità a tutti i soggetti dovrebbe implicare un nesso concettuale fra le lezioni e i seminari incentrati sui temi della pedagogia dell'integrazione e la didattica dell'integrazione, proponendo lezioni sui principi generali della pedagogia e della didattica. In questo modo la "Didattica per tutti" verrebbe inserita di fatto nei piani di studi. In ultima istanza è necessario integrare il principio dell'inclusione in tutte le materie: dalla Pedagogia interculturale agli Studi umanistici alla Matematica. Questo cambiamento nei piani di studi, una grande sfida per tutte le università europee, prenderà forma nei prossimi anni. A causa della scarsità di docenti di ruolo, l'Università di Bolzano, un ateneo con una storia relativamente breve, è costretta a collaborare frequentemente con docenti esterni

l'Alto Adige ha la facoltà, nel rispetto delle norme costituzionali, di "emanare leggi provinciali per adattare le direttive di legge nazionali alle particolari esigenze linguistiche e culturali della provincia" (Höllrigl, 2014; Decreto del Presidente della Repubblica, 31 agosto 1972 n. 6070/31 XI § 99-102; Competenze e finanziamento dell'autonomia (<http://www.provincia.bz.it/politica-diritto-relazioni-estere/autonomia/competenze-finanziamento-autonomia.asp>))

provenienti da altre regioni di lingua tedesca, che hanno quindi alle spalle culture accademiche e indirizzi didattici diversi. Ciò rende ancora più difficile concretizzare l'idea di diversità nella misura ipotizzata nella teoria, tanto meno se l'offerta formativa canonica non la riflette esplicitamente. Nel 2012 Prengel puntualizzò che mettere in pratica l'idea di inclusione "genererà contraddizioni assolutamente inaspettate, che indurranno, quindi, a cercare nuove soluzioni" (p. 23). Siamo appunto di fronte a una di queste contraddizioni e la Facoltà di Scienze della Formazione dovrà tenerne conto quando riesaminerà concettualmente se lo sforzo per eliminare gli svantaggi derivanti da un approccio educativo che si avvale della separazione continua ad essere prioritario (Hinz, 1998).

Inoltre, pur mettendo in pratica l'inclusione nei termini posti, la realtà pratica potrà solamente approssimarsi a una realtà educativa "perfetta" (Hinz, 1998). Un'offerta educativa per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e quelli delle scuole primarie e secondarie separata per gruppi linguistici si rivela a priori come non inclusiva e non tiene senz'altro conto della diversità (linguistica). Come già esposto, gli studenti del corso di laurea magistrale Scienze della Formazione Primaria frequentano i corsi nella propria madrelingua, quindi o in tedesco o in italiano, mentre gli studenti ladini frequentano alcuni corsi nella loro madrelingua e il resto delle lezioni e seminari in tedesco o in italiano a scelta¹⁴. Alcuni studi scientifici dimostrano che il multilinguismo nella scuola materna e in quella primaria va considerato una risorsa sotto molteplici aspetti. A causa delle circostanze storiche, l'idea di inclusione non viene messa in pratica al cento per cento né nelle scuole materne né nelle scuole primarie e secondarie (cfr. Baur, Mezzalana, & Pichler, 2008) e nemmeno nell'ambito della formazione del personale specializzato, nonostante all'interno dell'università si osservino timidi tentativi di avvicinamento fra i diversi gruppi linguistici e gli studenti del corso di laurea magistrale frequentino lezioni proposte dalle altre sezioni linguistiche (in tedesco o in italiano), mentre prima della riforma questo era facoltativo. Uno dei requisiti per potersi immatricolare è avere l'esame di lingua di livello B2 nella seconda lingua della regione, mentre al termine del corso di studi è richiesto il livello C1 nella seconda lingua (per la sezione tedesca italiano o inglese, per quella italiana tedesco o inglese). Tuttavia, con la scusante della "tutela della lingua tedesca", a parte pochi progetti pilota e l'istituzione dei Centri linguistici¹⁵ (2018), le realtà scolastiche sono separate e la formazione accademica resta di fatto per lo più monolingue. Benché, rispetto alle disposizioni di legge, la realtà scolastica e la formazione accademica creino le migliori condizioni possibili per un'inclusione attiva nel processo educativo di tutti gli alunni e per continuare a giocare un ruolo di spicco a livello europeo, per quel che riguarda l'inclusione del multilinguismo e l'inclusione interculturale in Alto Adige non si può parlare di un'impresa pionieristica. Qui c'è ancora molta strada da fare per far sì che la teoria si traduca in realtà.

Riferimenti bibliografici

Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher

14 Cfr. Libera Università di Bolzano, Scienze della Formazione, Anno Accademico 2003/2004. Manifesto degli studi. Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria. Confronta: www.unibz.it/web4archiv/objects/pdf/standards/1/primar_manif_2004_it.pdf [consultato 7 febbraio 2020]

15 Centri linguistici - <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/sprachenzentren-centri-linguistici.asp> (2018)

- (Eds.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11-26). Münster: Waxmann.
- Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASVIS) (2017). *Manuale Unesco 2017: il motore dell'Agenda 2030 è l'educazione*. <http://asvis.it/goal4/home/231-2436/manuale-unesco-2017-il-motore-dellagenda-2030-e-leducazione> [15.10.2019]
- Provincia Autonoma di Bolzano (2000). *Legge provinciale 12/2000, Art. 6, § 1*. http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1 [15.10.2019]
- Baur, S., Mezzalana, G. & Pichler, W. (2008). *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 ad oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: Center for Studies on Inclusive Education.
- Brugger, E. (2016). Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien - Südtirol. *Zeitschrift für Inklusion*(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/333> [15.10.2019]
- Edu Space (2019). *Laboratorio didattico*. <https://www.unibz.it/it/faculties/education/eduspace-lernwerkstatt/> [15.10.2019]
- Furlan, F. (2001). La tutela costituzionale del cittadino portatore di handicap. In C. Cattaneo (Ed.), *Terzo settore, nuova statualità e solidarietà sociale*. Milano: Giuffrè.
- Hachfeld, A. & Profanter, A. (2018). Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige [Confronting cultural diversity: Cultural beliefs of teacher students in South Tyrol]. *Formazione & Insegnamento*, XVI (2), 321-333.
- Legge 118 (1971). *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*. <http://www.handylex.org/stato/l300371.shtml> [15.10.2019]
- Legge 517 (1977). *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. <http://www.handylex.org/stato/l040877.shtml> [15.10.2019]
- Legge 180 (1978). *Legge 13 maggio 1978, n. 180*. http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_normativa_888_allegato.pdf [15.10.2019]
- Legge 104 (1992). *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. http://www.provinz.bz.it/arbeit-wirtschaft/arbeit/downloads/l_integratio_n_behinderung-2003-02-26_d_i.pdf [15.10.2019]
- Legge 18 (2009). *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*. <http://www.handylex.org/stato/l030309.shtml> [15.10.2019]
- Hinz, A. (1998). *Die Entwicklung der Kinder in der integrativen Grundschule*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Höllrigl, P. (2014). *Schulautonomie – ein Rechtsvergleich im deutschsprachigen Raum*. http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/angebote/zum-nachlesen.asp?publ_action=300&publ_image_id=395062 [15.10.2019]
- lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2017). Presentazione. In S. Nocera & N. Tagliani (Eds.), *La normativa inclusiva nella "Buona scuola"*. Trento: Erickson.
- lanes, D. & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- lanes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Laganà, C. (2019). *L'inclusione scolastica degli studenti disabili è ancora lontana*. <https://www.fondazioneeserono.org/disabilita/ultime-notizie-disabilita/linclusione-scolastica-studenti-disabili-e-ancora-lontana/> [15.10.2019]
- Istituto Provinciale di Statistica (2017). *ASTAT-Info 64/2017. Sciole primarie – Anno scolastico 2017/18*. https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=4&news_article_id=603248 [15.10.2019].

- Libera Università di Bolzano, Scienze della Formazione (2003/2004). *Manifesto degli studi. Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria*. Confronta: www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-ladin-section [7.2.2020]
- Libera Università di Bolzano (2019a). Scienze della Formazione primaria <https://www.unibz.it/faculties/education/master-primary-education/> [15.10.2019]
- Libera Università di Bolzano (2019b). *Studienplan Abteilung in deutscher Sprache*. (Piano di studi per la sezione di lingua tedesca) <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-german-section> [15.10.2019]
- Magni, F. (2015). *L'integrazione scolastica delle persone con disabilità, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES)*. <http://www2-foe.it/Resource/Magni.pdf> [15.10.2019]
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. <http://www.gildains.it/public/documenti/773DOC-76.pdf> [15.10.2019]
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-what-makes-a-school-successful_9789264091559-en [15.10.2019]
- Ortmann, M., & Myschker, N. (1999). *Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Pichler, E. (2006). *Migrazione, diritti di cittadinanza e partecipazione politica: Il caso degli Italiani in Germania*. Firenze: Società Italiana Studi elettorali.
- Pregel, A. (2012). Inklusion als unabschließbare Demokratisierung der Frühpädagogik. In E. Gregull (Ed.), *Diversität und Kindheit - Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion* (pp. 19-29). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Robeck, J. (2012). *Von der Segregation über Integration zur Inklusion: aus psychologisch-pädagogischer Sicht*. Horitschon, Österreich: Vindobona-Verlag.
- Siniscalco, M. T. & Meraner, R. (2011). *PISA 2009 Risultati dell'Alto Adige*. http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Pisa2009_gesamt.pdf [15.10.2019]
- Statuto Speciale per la regione Trentino-Alto-Adige articolo 19. (2018). http://www.regione.taa.it/Moduli/933_STATUTO%202018.pdf [15.10.2019]
- Unibz Laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria (per la sezione in lingua tedesca) <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/study-plan-german-section/> [15.10.2019]
- Unibz Corso di specializzazione (per la sezione in lingua tedesca) <https://www.unibz.it/de/faculties/education/specialisation-course-children-special-needs/> [15.10.2019]
- Centri linguistici (2018). <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/sprachenzentren-centri-linguistici.asp> [15.10.2019]
- Amministrazione Provinciale Bolzano (2019). *Una autonomia per tre gruppi*. <http://www.provincia.bz.it/politica-diritto-relazioni-estere/autonomia/autonomia-tre-gruppi.asp> [15.10.2019]
- Amministrazione Provinciale Bolzano (2019). *Competenze e finanziamento dell'autonomia*. www.provinz.bz.it/politik-recht-aussenbeziehungen/autonomie/kompetenzen-finanzierung-autonomie.asp [15.10.2019]
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs in Education, Spain* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> [15.02.2020]
- Violini, I. (2006). Art. 38. In R. Bifulco, M. Celotto & A. Olivetti (Hrsg.), *Commentario alla Costituzione*. Torino: Utet Giuridica.