

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

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. PELLEREY, M. MARGOTTINI, E. OTTONE (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.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**



RomaTre-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://romatrepress.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

Prefazione

Una breve riflessione per accompagnare chi riflette sulla formazione delle/degli insegnanti

La formazione delle e degli insegnanti è da sempre – come si dice – nell’occhio del ciclone. Quando la scuola attraversa momenti di crisi (quindi più o meno sempre) ecco che l’attenzione si posa (raramente con delicatezza) sul mestiere magistrale e su chi lo esercita. Il dibattito è sempre dicotomico (ricordiamo che siamo il Paese di Mazzola o Rivera, Laura Pausini o Giorgia, Ligabue o Vasco...), con polarizzazioni che vanno da “la preparazione dei docenti è troppo scarsa, ci vogliono corsi strutturati che durino anni, come per i medici” a “c’è troppa formazione” (leggasi calata dall’altro), “troppo pedagogismo” (vedi la recente mozione contro la strutturazione dei “60 CFU” per i/le docenti della secondaria firmato anche da diversi/e nostri/e intellettuali), mentre “l’arte di insegnare, il mestiere, si impara facendo”.

Pensiamo che chi ha una qualche dimestichezza con i discorsi sulla scuola abbia colto i vari riferimenti al “dibattito” che, peraltro, è “vecchio come il cucco”, perché, volendo, ci porta addirittura a Croce e Gentile, a Codignola e Lombardo Radice per alcuni versi (quello del primato della formazione umana su quella professionale, ossia che sia la prima a determinare la seconda). E se volgiamo lo sguardo indietro, allora è lecito anche soffermarsi su posizioni differenti, incarnate da figure come quella di Maria Montessori che ha sempre evidenziato l’importanza della formazione delle/degli insegnanti, oppure, avvicinandoci al nostro tempo, quella di Emma Castelnuovo o di studiose come Clotilde Pontecorvo, Graziella Ballanti, Luciana Tomassucci Fontana (qui giochiamo in casa, ce ne scusiamo con lettori e lettrici per essere un poco autoreferenziali). Ma anche, in tal senso, porre in risalto il ruolo giocato dalle associazioni e dai movimenti di insegnanti e dirigenti (MCE, CIDI, AIMC, PROTEO, per non citarne che alcune/i).

Se consideriamo, dunque, che sulla formazione delle/degli insegnanti si addensano sempre nubi (anche se poi, stringi stringi, la bufera che ti aspetti perché cambi davvero qualcosa raramente si “scatena”), ben vengano i lavori, esito di riflessioni, studi, ricerche sul campo (ora qualitative, ora quantitative) che cercano di portare dati per inquadrare e comprendere meglio la questione. Non fosse altro per dimostrare come certe esternazioni sulla Pedagogia (peraltro portate avanti da chi ritiene che questa non sia una scienza) siano poco fondate e frutto di pregiudizi che, sappiamo bene, si alimentano anche per la scarsa conoscenza del fenomeno sul quale si esprimono giudizi lapidari. Per farci intendere meglio, se fosse necessario, stiamo sostenendo che molti/e di coloro che amano sentenziare sulla scarsa fondatezza della Pedagogia come scienza (in merito all’insegnamento, nello specifico del nostro discorso, ma anche in ge-

nerale) lo fanno senza aver letto una sola pagina di quello che da decenni gli/le studiosi/e dell'educazione scrivono e pubblicano sulla base di studi e di ricerche che nulla hanno da invidiare ad altre discipline ritenute più solide solo perché provenienti da settori scientifici ritenuti più solidi e strutturati.

Tale discorso, naturalmente, vale anche per quel che riguarda la formazione delle e degli insegnanti specializzate/i per il sostegno didattico alle/agli allievi con disabilità, che è poi l'oggetto di questo volume. Un volume che deve essere collocato (e intende collocarsi nelle intenzioni della curatrice, delle autrici e dell'autore nel solco degli innumerevoli studi che nel corso dell'ultimo decennio (ebbene sì, non è una moda del momento) hanno focalizzato l'attenzione su questo segmento della formazione delle/degli insegnanti cercando di comprenderne le caratteristiche, le modalità di svolgimento e, soprattutto, l'impatto, perseguendo anche l'ambizione di poter offrire ai decisori politici "materiali" utili per migliorarlo e renderlo sempre più coerente con le finalità che desidera raggiungere (nell'evolvere del tempo, delle norme e delle scoperte scientifiche).

È compito della curatrice, nella sua introduzione accompagnare i lettori e le lettrici nell'orientarsi nella fruizione del testo, descrivendo i vari contributi. Per quel che ci riguarda, possiamo affermare qui che la curatrice-autrice, Ines Guerini, e le autrici e l'autore firmatari dei vari capitoli, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Giorgio Crescenza, Marianna Piccioli, Milena Pomponi, Martina De Castro, Maria Buccolo, Paola Greganti, Andreina Orlando, Federica Pilotti, Alessia Travaglini, Alessandra Maria Straniero, sono espressione della "meglio gioventù" che la ricerca pedagogica italiana può oggi vantare. *Sono espressione* significa che, naturalmente, sono in ottima compagnia, insieme a tante/i altre/i giovani studiose/i che quotidianamente con passione e dedizione si impegnano per contribuire – nella prospettiva che gli è propria, ossia quella dello studio e della ricerca, ma anche dell'azione sul campo – a migliorare il sistema formativo del nostro Paese.

E per arricchire la rubrica *sassolini nelle scarpe*, concludiamo invitando i detrattori della Pedagogia – coloro che (ormai anche anacronisticamente) ripetono il ritornello che per parlare di scuola, di insegnamento e di apprendimento nella scuola bisogna starci tutti i giorni, aggiungendo (altrettanto anacronisticamente) che i pedagogisti e gli studiosi dell'educazione sono capaci solo di formulare astrattezze impraticabili "nella scuola di tutti i giorni" – a leggere cosa fanno e cosa scrivono gli/le studiosi/e dell'educazione, a partire proprio dai/dalle più giovani. Iniziare da questo volume può essere una buona soluzione, non fosse altro per capire meglio come l'inclusione sia un processo che, indubbiamente, comincia nei contesti *nel momento in cui si comincia a praticarla* (come suggeriscono Tony Booth e Mel Ainscow), ma anche per comprendere come le *politiche* e le *pratiche* hanno bisogno delle *culture* e che chi studia e fa ricerca ha a cuore queste per abitare/far abitare con consapevolezza le prime e per contribuire a perseguire e attuare al meglio le seconde.

Fabio Bocci, Barbara De Angelis

Introduzione

Ricostruire la genesi del presente volume è un'operazione che richiede un notevole sforzo di memoria, giacché è trascorso diverso tempo da quando in una delle tante conversazioni intercorse con Fabio Bocci gli chiesi se – in qualità di Direttore del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università Roma Tre – volesse curare con me un testo sul corso del sostegno che desse conto anche delle esperienze di formazione-ricerca condotte presso il corso stesso. Il corso, tra l'altro, era appena concluso. Di conseguenza, penso fosse l'estate del 2022, ma la vita sa regalarci attimi di gioia assoluta e periodi caratterizzati da sfide complesse (anche contemporaneamente, chiaro), per cui è doveroso (e lo è stato) prendersi del tempo...

Tornando all'idea che ha originato il presente libro, “Ma no, no... dai, puoi farlo sola!” è stata la reazione del Prof. Bocci e per un istante la mia mente è tornata indietro di qualche anno (al 2016, per la precisione), quando al mio primo anno di Dottorato in una telefonata lui esordì, dicendo: “la recensione al volume di Gardou va benissimo e quest'anno *Nessuna vita è minuscola* lo presenti tu in aula”. Ora, chi conosce Fabio Bocci sa che non è solito sottrarsi a impegni lavorativi; pertanto ho compreso che, come per la lezione sul testo di Charles Gardou, si trattasse di un'esternazione di stima profonda (piuttosto che di uno scarico di responsabilità) e da allieva, quale penso continuerò a sentirmi ancora per diverso tempo pur avendo adesso a mia volta studenti/studentesse, questo suo comportamento mi lusingava (nonché, a tratti, spaventava).

Venendo alla struttura del volume, si compone di dieci capitoli il cui scopo è quello di riflettere (anche mediante la narrazione di esperienze di ricerca) circa le finalità pedagogiche del Corso di specializzazione. Più specificatamente, il primo capitolo (*Il Corso di Specializzazione sul Sostegno. Riflessioni ed esiti di ricerca sulla sua valenza e sulle sue evoluzioni* di Ines Guerini) intende illustrare le evoluzioni che il Corso ha subito tra il I ciclo e l'VIII (che è il ciclo in partenza nel momento in cui scriviamo). Tra le modifiche intercorse emerge senza dubbio quella relativa ai requisiti di ammissione per cui a partire dal IV ciclo è possibile frequentare il Corso (previo superamento dell'iter di selezione e poi delle prove intermedie e della prova finale) anche per coloro i/le quali non sono abilitati/e all'insegnamento (e in taluni casi, come si chiarisce nel capitolo, non hanno ancora avuto esperienze di insegnamento). Da ciò sono scaturite riflessioni e ricerche volte a indagare il profilo in ingresso e in uscita degli/delle insegnanti specializzati/e, in termini, quindi, di professione progressa, bagaglio culturale e competenze acquisite al termine del corso.

Nel secondo capitolo (*Le azioni inclusive dell'insegnante di sostegno: il con-*

tributo della ricerca), scritto da Amalia Lavinia Rizzo e Marianna Traversetti, le autrici mettono in risalto il ruolo dell'insegnante specializzato/a per le attività di sostegno didattico, sottolineando l'importanza che a scuola si lavori tutti/e in maniera sinergica. In relazione al profilo del/della docente specializzato/a, Rizzo e Traversetti illustrano alcune strategie didattiche necessarie da possedere per essere professionisti competenti.

Il terzo capitolo (di Giorgio Crescenza), *Formare insegnanti inclusivi. Riflessioni pedagogiche dal Corso di Specializzazione sul Sostegno*, focalizza l'attenzione sul tema della formazione continua con la finalità di rendere la scuola un luogo accogliente e aperto alle *differenze*.

Nella direzione appena tracciata, va anche il saggio di Martina De Castro (*Genere, razza e disabilità. Per una formazione intersezionale delle/dei docenti specializzate/i nel sostegno*) la quale – avendo come sfondo teorico la prospettiva intersezionale secondo cui «le variabili di razza, sesso/genere, classe sociale, orientamento sessuale, abilità, ecc. [vanno intese] come interrelate e reciprocamente modellanti» (p. 79), presenta alcuni dati di ricerca che mettono in luce come stereotipi di genere e atteggiamenti pregiudizievole nei confronti della popolazione disabile e/o proveniente da un Paese estero siano ancora presenti tra il corpo docente. A tal riguardo, la ricerca presentata da Marianna Piccioli all'interno del quarto capitolo (*Le parole... abbattere muri per aprire finestre verso la de-formazione dei significati*) muove dal desiderio di comprendere se e in che misura il corso di specializzazione possa modificare il modello concettuale e culturale degli/delle insegnanti che lo intraprendono.

All'interno del quinto capitolo (*La dimensione valoriale della ricerca-formazione in relazione al Corso di Specializzazione sul Sostegno*) Milena Pomponi – unendo le prospettive dell'Index for Inclusion e della teacher agency – propone una riflessione sull'importanza della ricerca-formazione nell'ambito educativo, la quale andrebbe anche a valorizzare il ruolo attivo di chi abita il contesto scolastico.

In relazione alla formazione dei/delle docenti specializzati/e, un ruolo cruciale lo svolge, senza dubbio, il tirocinio (diretto e indiretto) previsto dal corso stesso, su cui tanto Maria Buccolo quanto Federica Pilotti e Alessia Travaglini discutono nei loro contributi. Nello specifico, l'attenzione della Buccolo è focalizzata sulla valenza del tirocinio all'interno della scuola dell'infanzia (*La formazione inclusiva nella scuola dell'infanzia. Il ruolo del tirocinio tra riflessioni e dati di ricerca*), mentre nel nono capitolo (*La qualità dell'inclusione scolastica: un'esperienza di analisi e riflessione con i corsisti del sostegno della scuola secondaria*) la Pilotti e la Travaglini si concentrano sulla scuola secondaria (di I e II grado). Difatti, le autrici presentano alcuni dati di ricerca relativi alle percezioni di un gruppo di corsisti/e del VI ciclo (dell'Università degli Studi Roma Tre) in merito alla qualità dei processi inclusivi riscontrati a scuola durante la loro esperienza di tirocinio diretto.

Nel capitolo intitolato *Alfabetizzazione corporea e inclusione per gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno della scuola dell'infanzia*, Paola Greganti e

Andreina Orlando riflettono sull'importanza di costruire percorsi teorici ed esperienziali di alfabetizzazione corporea all'interno del corso del sostegno, poiché (non a torto) ritengono rilevante che gli/le insegnanti specializzati/e (in particolare quelli/e della scuola dell'infanzia che lavorano con una particolare fascia d'età) abbiano consapevolezza della propria esperienza corporea al fine di saper ascoltare il corpo dell'*altro*.

Chiude il volume il saggio di Alessandra Maria Straniero (*Il PEI come strumento contro la retorica del merito. Percorsi di analisi rivolti ai futuri insegnanti di sostegno*) in cui l'autrice riflette sull'importanza di trovare un'alternativa alla tanto discussa "meritocrazia" affinché «gli studenti con disabilità [non siano] visti come "meno meritevoli" rispetto ai coetanei senza impairment» (p. 166). Allo scopo, l'autrice sottolinea come il PEI (concentrandosi sulla valorizzazione delle abilità individuali piuttosto che sul raggiungimento di obiettivi prestabiliti) possa essere un valido strumento.

Prima che il lettore/la lettrice si addentri nel testo, desidero (abusando ancora della sua pazienza) ringraziare le autrici e l'autore dei singoli contributi che compongono il volume per aver accettato di partecipare all'impresa in un periodo in cui (come accennato in apertura) l'esistenza ci ha chiesto di affrontare numerose peripezie... È un ringraziamento sincero il mio, poiché è chiaro che senza i loro saggi la curatela non sarebbe mai nata. Allo stesso modo, rivolgo un profondo ringraziamento a Fabio Bocci per il confronto costante che caratterizza la nostra colleganza e amicizia.

Ancora, ringrazio Barbara De Angelis per aver accettato di curare insieme a Fabio Bocci la Prefazione del volume; Leonardo, Martina e Virginia che hanno riletto il testo alla ricerca del "refuso perduto" e Nazarena Patrizi per il lavoro di redazione svolto, nonché chiaramente RomaTrE-Press che ha deciso di ospitare in una delle sue collane il presente volume.

Infine, non certo per ordine d'importanza, ringrazio Diego in quanto riconosco possa essere difficile a volte sopportare quei "dammi ancora cinque minuti (che poi cinque non sono mai) perché mi scade la call domani", "finisco l'abstract e torno" o, ancora, "arrivo tardi stasera che ho lezione al sostegno". Al corso del sostegno, per l'appunto... Buona lettura!

Ines Guerini

Capitolo 1

Il Corso di Specializzazione sul Sostegno. Riflessioni ed esiti di ricerca sulla sua valenza e sulle sue evoluzioni

Ines Guerini

1.1 Premessa

Nel momento in cui scriviamo si stanno svolgendo le prove di accesso al Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, giunto ora all’VIII ciclo e oggetto di diverse modifiche (o evoluzioni, tanto per richiamare il titolo del presente contributo) nel corso degli anni.

In primo luogo, il numero sempre crescente di posti messi a bando. Difatti, si è passati dai 6.398 posti disponibili a livello nazionale per l’anno accademico 2013/2014 (I ciclo) ai 29.061 per l’anno accademico 2022/2023 (VIII ciclo). Un numero che nel corso di otto edizioni si è quasi quintuplicato se consideriamo che nel computo non è inclusa la porzione di soprannumerari che si iscrive nei diversi Atenei in ragione del fatto che:

- hanno sospeso il percorso in uno dei cicli precedenti;
- non si sono iscritti/e al percorso pur avendo superato le prove di accesso;
- hanno superato le prove per più procedure e hanno esercitato le relative opzioni¹;
- hanno superato le prove d’accesso ma non sono rientrati nel numero dei posti disponibili².

Restringendo il campo alla regione Lazio, che è quella che – per ragioni territoriali – più conosciamo, nel corso degli otto cicli è aumentato tanto il numero di posti disponibili quanto il numero delle Università che erogano il corso di specializzazione. Infatti, se nel I ciclo erano quattro gli Atenei³ che avevano attivato ed erogato il corso del sostegno, nell’VIII ciclo ne ritroviamo ben dieci (*Fig. 1*): Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Università Europea di Roma, Università del Foro Italico, Università degli Studi Link (Link Campus), LUMSA, Università degli Studi di Roma Tor Vergata, Università degli Studi Roma Tre, Saint Camillus International University of

¹ È il caso, ad esempio, di chi superando le prove di accesso sia per la scuola dell’infanzia sia per la scuola primaria, sceglie di iscriversi per uno dei due ordini di scuola e può, quindi, nei cicli successivi iscriversi per l’altro ordine.

² Novità, questa degli idonei non vincitori, introdotta a partire dal IV ciclo.

³ Università del Foro Italico, Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA), Università degli Studi Roma Tre e Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT).

Health Sciences (UniCamillus), Università degli Studi della Tuscia e UNINT.

Rispetto al numero di posti di sostegno disponibili, si è registrato – a eccezione del II ciclo – un incremento annuale che ha portato nell’VIII ciclo ad avere 6920 posti disponibili negli Atenei laziali a fronte dei 1090 del I ciclo (Fig. 1).

Ateneo	Posti sostegno infanzia	Posti sostegno primaria	Posti sostegno sec. I grado	Posti sostegno sec. II grado	Tot. posti disponibili
Foro Italico	60	60	60	60	240
LUMSA	40	60	50	50	200
Roma Tre	30	40	40	40	150
UNINT	100	150	150	100	500
Tot. posti disponibili sostegno nel Lazio (I ciclo)					1090

Ateneo	Posti sostegno infanzia	Posti sostegno primaria	Posti sostegno sec. I grado	Posti sostegno sec. II grado	Tot. posti disponibili
Cassino-Roma Tre	30	85	98	75	288
Europa	30	61	20	33	144
Foro Italico	15	60	44	25	144
LUMSA	19	60	40	25	144
UNINT	18	62	40	24	144
Tot. posti disponibili sostegno nel Lazio (II ciclo)					864

Ateneo	Posti sostegno infanzia	Posti sostegno primaria	Posti sostegno sec. I grado	Posti sostegno sec. II grado	Tot. posti disponibili
Cassino-Roma Tre	65	85	130	220	500
Europa	50	70	40	50	210
Foro Italico	60	60	60	60	240
LUMSA	40	60	50	50	200
UNINT	50	105	50	90	295
Tot. posti disponibili sostegno nel Lazio (III ciclo)					1445

Ateneo	Posti sostegno infanzia	Posti sostegno primaria	Posti sostegno sec. I grado	Posti sostegno sec. II grado	Tot. posti disponibili
Cassino e Lazio Meridionale	150	150	130	170	600
Europa	80	120	40	100	340
Foro Italico	60	90	60	90	300
LUMSA	40	90	35	35	200
Roma Tor Vergata	30	45	30	45	150
Roma Tre	40	80	90	90	300
Tuscia	40	40	25	25	130
UNINT	130	130	65	130	455
Tot. posti disponibili sostegno nel Lazio (IV ciclo)					2475

Ateneo	Posti sostegno infanzia	Posti sostegno primaria	Posti sostegno sec. I grado	Posti sostegno sec. II grado	Tot. posti disponibili
Cassino e Lazio Meridionale	150	150	150	250	700
Europa	100	120	60	120	400
Foro Italico	70	60	50	60	240
Link Campus	75	75	100	200	450
LUMSA	40	60	60	60	220
Roma Tor Vergata	30	90	90	90	300
Roma Tre	40	80	90	90	300
Tuscia	40	40	20	20	120
UNINT	130	130	130	130	520
Tot. posti disponibili sostegno nel Lazio (V ciclo)					3250

Ateneo	Posti sostegno infanzia	Posti sostegno primaria	Posti sostegno sec. I grado	Posti sostegno sec. II grado	Tot. posti disponibili
Cassino e Lazio Meridionale	130	130	150	335	745
Europa	60	140	100	300	600
Foro Italico	30	60	100	110	300
Link Campus	75	75	200	350	700
LUMSA	40	60	60	60	220
Roma Tor Vergata	30	70	100	100	300
Roma Tre	40	80	90	90	300
Tuscia	40	40	30	30	140
UniCamillus	75	75	100	250	500
UNINT	100	100	200	200	600
Tot. posti disponibili sostegno nel Lazio (VI ciclo)					4405

Ateneo	Posti sostegno infanzia	Posti sostegno primaria	Posti sostegno sec. I grado	Posti sostegno sec. II grado	Tot. posti disponibili
Cassino e Lazio Meridionale	150	150	300	600	1200
Europa	50	100	200	350	700
Foro Italico	0	50	90	100	240
Link Campus	100	100	325	625	1150
LUMSA	20	60	70	70	220
Roma Tor Vergata	30	70	120	120	340
Roma Tre	40	100	100	100	340
Tuscia	30	40	70	70	210
UniCamillus	0	0	125	175	300
UNINT	100	150	250	300	800
Tot. posti disponibili sostegno nel Lazio (VII ciclo)					5500

Ateneo	Posti sostegno infanzia	Posti sostegno primaria	Posti sostegno sec. I grado	Posti sostegno sec. II grado	Tot. posti disponibili
Cassino e Lazio Meridionale	150	150	400	800	1500
Europa	65	95	150	350	660
Foro Italico	0	50	120	150	320
Link Campus	100	100	525	970	1700
LUMSA	0	70	90	90	250
Roma Tor Vergata	20	40	120	160	340
Roma Tre	20	100	110	110	340
Tuscia	20	40	70	80	210
UniCamillus	0	0	200	500	700
UNINT	100	100	300	400	900
Tot. posti disponibili sostegno nel Lazio (VIII ciclo)					6920

Fig. 1 – Raffronto Università erogatrici del corso sostegno e relativi posti disponibili nel Lazio (cicli I-VIII) – adattato dai Decreti Ministeriali 706/2013, 967/2014, 226/2017, 118/2019, 95/2020, 755/2021, 333/2022 e 694/2023

Si tratta di un aumento dettato dall'esigenza di avere nelle scuole un numero sempre maggiore di insegnanti specializzati/e nelle attività di sostegno didattico. Questo, se da un lato ha chiaramente un risvolto positivo per coloro i/le quali decidono di intraprendere il percorso di specializzazione (più posti disponibili ci sono, maggiore è la probabilità di superare le prove di accesso e, quindi, di poter frequentare il corso), dall'altro può divenire oggetto di alcune problematiche nel momento in cui i/le corsisti/e devono richiedere alle scuole la loro disponibilità per svolgere il tirocinio diretto previsto dal corso.

Tanto per fare un esempio, considerando i posti messi a disposizione dagli atenei di Roma per l'VIII ciclo, avremo 5210 specializzandi/e che si metteranno alla ricerca di un'istituzione scolastica per lo svolgimento del tirocinio diretto. La difficoltà che ne consegue (vista la quantità di persone interessate) è per certi versi legata alla seconda innovazione che lungo gli anni ha caratterizzato il corso del sostegno e su cui vorremmo soffermarci. Stiamo facendo riferimento ai requisiti di ammissione. Difatti, se fino al III ciclo l'iscrizione alla prova di accesso (e la relativa frequenza del corso, previo superamento della prova stessa) era riservata a docenti abilitati/e all'insegnamento, a partire dal IV ciclo le prove di accesso del corso sono destinate anche a «insegnanti non ancora abilitati, insegnanti non ancora in possesso dei 24 CFU, insegnanti che li hanno appena acquisiti e, ancora, persone che non hanno mai insegnato a scuola» (Guerini, 2020b, p. 53). Scelte, queste, che vanno nella direzione poc'anzi accennata di avere a disposizione un numero sempre più cospicuo di docenti specializzati/e, ma con le quali è necessario fare i conti in aula durante la formazione, quando ci si trova davanti a chi ha poca o nessuna esperienza di insegnamento (Guerini, 2020a), oltre che quando i/le corsisti/e lamentano la difficoltà nell'individuare una scuola che li/le accolga per il tirocinio.

Ancora, tra le modifiche intercorse durante i cicli del sostegno fin qui susseguitisi, un'attenzione particolare va dedicata alla percentuale di assenze accettata nell'ambito del corso. In proposito, il Decreto 30 settembre 2011⁴ (I ciclo) all'Allegato C, articolo 2, riporta che «le assenze sono accettate nella percentuale del 10% di ciascun insegnamento. Il monte ore relativo sarà recuperato tramite attività on-line, predisposte dal titolare dell'insegnamento. Per il tirocinio e i laboratori vige l'obbligo integrale di frequenza delle attività previste, senza riduzioni né recuperi».

A partire dal IV ciclo la percentuale di assenze consentita è stata innalzata al 20%, come leggiamo all'articolo 3, comma 4, del Decreto Ministeriale 92/2019 in cui si precisa che «il monte ore relativo è recuperato attraverso modalità definite dai titolari degli insegnamenti».

Quindi, non troviamo più specificato che debba trattarsi di attività on-line. Del resto, l'era Covid nessuno poteva immaginarsela a quel tempo... Eppure, proprio i corsisti e le corsiste del IV ciclo sono quelli/e che si sono trovati/e a vivere (come ciascuno di noi, d'altro canto, dopo i primi mesi del 2020) l'espe-

⁴ Tale Decreto ha definito i criteri e le modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.

rienza di vita personale e professionale pre- e durante il Covid. Nel caso degli specializzandi e delle specializzande dell'Università degli Studi Roma Tre, hanno dovuto destreggiarsi con la difficoltà di sostenere l'esame finale da remoto⁵.

Una difficoltà che si manifestava, ad esempio, nel disagio di trovarsi a discutere davanti a una webcam (e non di persona), nei problemi di ordine tecnico legati alla qualità della connessione internet, nell'impossibilità di disporre a casa di una stanza tutta per sé da cui poter connettersi, nell'inesperienza di alcuni/e con il computer, ecc...

Un'era Covid, dicevamo, che inevitabilmente ha avuto ripercussioni anche nella fase post-pandemica: quella della ripresa. E che purtroppo sia stata una ripresa lenta, è ampiamente noto; l'OMS ha dichiarato la fine dell'emergenza sanitaria solo lo scorso maggio, ma nel frattempo tre anni accademici si sono conclusi (e il quarto sta per terminare). Per ciò che concerne il corso di specializzazione sul sostegno, le tre annualità intercorse subito dopo la fine del lockdown hanno riguardato il V, il VI e il VII ciclo del corso (l'VIII, abbiamo detto in apertura, sta per iniziare) e, ineluttabilmente per ragioni legate alla situazione epidemiologica, sono state caratterizzate da alcune novità. Innanzitutto, e solo per il V e il VI ciclo, a causa del perdurare dell'emergenza sanitaria, è stato consentito di avvalersi della modalità sincrona a distanza per lo svolgimento del corso. Gli esami finali del VI ciclo sono stati poi effettuati in presenza, garantendo misure di prevenzione della diffusione del covid quali, ad esempio, quella di chiedere ai/alle corsisti/e di presentarsi in Ateneo secondo l'orario di convocazione del colloquio finale e di non creare assembramenti nei locali universitari (oltre che chiaramente la necessità di sostenere l'esame a distanza qualora sottoposti/e a misure di contenimento del virus).

Il VII ciclo, invece (in ragione del periodo post-pandemico che stavamo vivendo e in cui permanevano misure anti-contagio), si è svolto in presenza ma con la possibilità «di accordare agli iscritti una percentuale di assenze leggermente superiore a quella prevista gli scorsi anni [e] consentire agli atenei di applicare tale flessibilità anche alle ore di laboratorio e di tirocinio indiretto, fermo restando il recupero delle assenze decise dagli Atenei con opportune modalità» (Nota MUR 17285 del 14 luglio 2022).

Diverse, quindi, le evoluzioni che hanno caratterizzato lungo circa un decennio il corso di specializzazione sul sostegno e a partire dalle quali abbiamo inteso condurre un'indagine quali-quantitativa indirizzata agli specializzati/e dei cicli III, IV, V e VI.

1.2 L'indagine: le finalità e lo strumento

In particolare, l'indagine esplorativa compiuta tra il 2021 e il 2022 va nella direzione dello studio di caso avviato già nel 2019 e avente come finalità quella di

⁵ La necessità che gli esami si svolgessero a distanza è stata definita nella nota MIUR 8794 "Conclusione del Percorso di Specializzazione sul Sostegno, IV Ciclo" del 30 marzo 2020.

analizzare il profilo degli specializzandi e delle specializzande (Guerini, 2020a; 2020b; Guerini & Pilotti, 2022) alla luce del fatto che – come detto nella Premessa del presente contributo – dall’anno accademico 2018/2019 il corso del sostegno non si rivolge esclusivamente a docenti abilitati/e. Inoltre, sulla base di precedenti lavori (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021; Bocci, Guerini, Isidori & Traversetti, 2022), abbiamo soffermato l’attenzione sugli eventuali “rischi e benefici” (intesi come difficoltà riscontrate e competenze acquisite) di aver frequentato – a causa della situazione epidemiologica diffusasi nel 2020 – il corso di specializzazione in modalità sincrona a distanza. Infine, nell’ambito delle competenze teoriche e pratiche relative alla pedagogia speciale che il/la docente specializzato/a deve possedere (Decreto 30 settembre 2011) e che, quindi, vanno a costituire il suo profilo, abbiamo voluto indagare percezioni e atteggiamenti dei/delle partecipanti relativamente alla disabilità⁶.

Lo strumento impiegato allo scopo è un Questionario costruito ad hoc (Bocci, De Castro & Guerini, n.p.) e diffuso mediante Formonline⁷ e alcuni social network, al fine di raggiungere non solo gli/le specializzati/e di Roma Tre ma anche quelli/e di altri Atenei. Si tratta di un Questionario anonimo, predisposto su Google Moduli e suddiviso in cinque ambiti.

In relazione al primo ambito, le informazioni sociodemografiche indagate riguardano l’età, il genere percepito, il titolo di studio ed eventuali ulteriori titoli posseduti. Per ciò che concerne il secondo ambito, abbiamo inteso rilevare il ciclo (oltre che l’ordine e il grado scolastico) in cui i/le partecipanti hanno conseguito la specializzazione sul sostegno, l’Università in cui hanno frequentato il corso, la loro professione (e posizione lavorativa) al momento della frequenza del corso, l’attuale professione svolta e l’eventuale conseguimento di un’ulteriore specializzazione sul sostegno. Il terzo ambito ha indagato la motivazione per cui i/le partecipanti hanno scelto di frequentare il corso di specializzazione. La valutazione dell’impatto che la frequenza del corso ha avuto sulla formazione e sulla vita professionale degli/delle specializzati/e è stata, invece, indagata nel quarto ambito del Questionario. In particolare, ai/alle partecipanti è stato chiesto di indicare (attraverso una scala Likert a quattro punti) la rilevanza dell’impatto che la frequenza del corso ha avuto sui seguenti aspetti:

- l’acquisizione di conoscenze teoriche in merito al processo di inclusione;
- l’acquisizione di conoscenze inerenti le didattiche inclusive;
- l’acquisizione di conoscenze inerenti le diverse tipologie di difficoltà di apprendimento;
- l’acquisizione di competenze nell’organizzazione e nella promozione dei processi inclusivi nella scuola;
- l’acquisizione di competenze operative inerenti le didattiche inclusive (strategie, metodologie, procedure);

⁶ Per ciò che riguarda quest’ultimo aspetto, si tratta di item estratti dal *QuIn* (De Castro, Zona, Bocci; Appendice 1) su cui verte il capitolo 6 del presente volume e su cui pertanto in questa sede non ci soffermeremo.

⁷ Formonline è la piattaforma Moodle dell’Università degli Studi Roma Tre.

- l’acquisizione di competenze inerenti l’intervento specifico sulle diverse tipologie di difficoltà di apprendimento;
- l’acquisizione di conoscenze e competenze sulle TIC (Tecnologie per l’informazione e la Comunicazione).

Inoltre, a coloro i/le quali – a causa dell’emergenza Covid-19 – hanno fruito (anche solo in parte) dell’erogazione del corso di specializzazione online, è stato domandato:

- se attraverso il corso “le conoscenze inerenti la didattica a distanza” fossero mutate;
- il livello d’impatto che l’esperienza di formazione del corso di sostegno svoltasi online ha avuto sull’acquisizione di competenze inerenti la didattica a distanza;
- quali piattaforme e/o servizi sono in grado di utilizzare a seguito della frequenza online del corso del sostegno;
- se (e dove) ritengono di poter incontrare difficoltà nel loro futuro professionale relativamente alla progettazione e alla realizzazione delle attività di didattica a distanza.

1.2.1 Analisi dei dati

Il campione non probabilistico è costituito da 199 persone che hanno conseguito la specializzazione (tra gli anni accademici 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020 e 2020/2021) nelle università di Roma Tre ($n= 145$), Università del Salento ($n= 20$), Università degli Studi di Enna “Kore” ($n= 7$), LUMSA ($n= 3$), altre università⁸ ($n= 24$).

Sulle risposte fornite al Questionario è stata compiuta un’analisi descrittiva delle frequenze.

Nel discuterla, in questa sede, soffermeremo l’attenzione su alcuni elementi sociodemografici (di modo da restituire un breve profilo dei/delle partecipanti), sul livello d’impatto che l’esperienza di formazione del corso svoltasi online ha avuto sull’acquisizione di competenze inerenti la didattica a distanza e sulle eventuali difficoltà nel futuro professionale che coloro i/le quali hanno frequentato il corso di specializzazione online dichiarano potrebbero avere relativamente alla progettazione e alla realizzazione delle attività di didattica a distanza.

In relazione al genere dei/delle partecipanti (*Fig. 2*), il campione è rappresentato in maggioranza da chi sostiene d’identificarsi nel genere femminile ($n= 170$), seguite da chi si identifica in quello maschile ($n= 28$) e da chi afferma di non identificarsi nel binarismo di genere ($n= 1$).

⁸ Università del nord, del centro e del sud Italia il cui numero di rispondenti è stato pari o inferiore a 2 e che pertanto abbiamo scelto di riportare in forma aggregata.

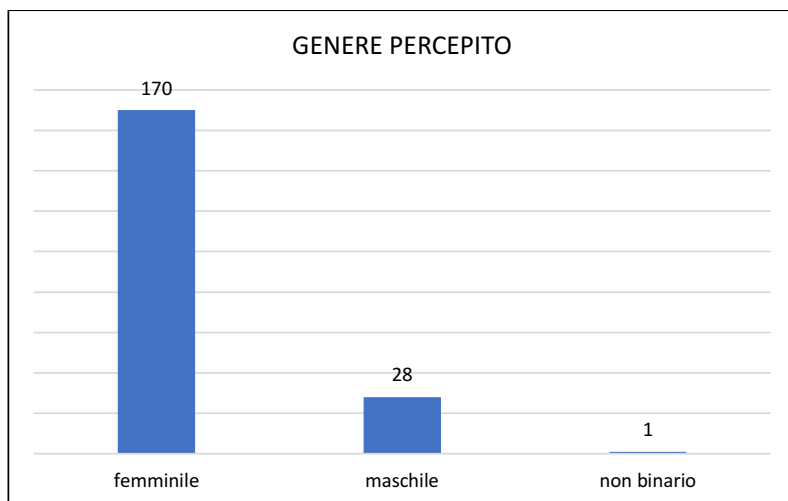


Fig. 2 – Genere percepito dai/dalle partecipanti

In prevalenza le/i rispondenti hanno conseguito la specializzazione nel VI ciclo ($n=97$). Vi sono poi 50 persone che si sono specializzate nel V ciclo, 38 nel IV e 14 hanno conseguito la specializzazione nel III ciclo (*Tab. 1*). Inoltre, tra gli/le specializzati/e troviamo 21 persone che hanno conseguito o stavano conseguendo al momento della compilazione del Questionario un'ulteriore specializzazione (*Tab. 1*).

Tabella 1 – Cicli conseguimento specializzazione partecipanti e ulteriore loro specializzazione

Numero specializzati/e (VI, V, IV e III ciclo)			Precedente specializzazione	Successiva specializzazione	
Specializzati/e VI ciclo	97		5	5	
Specializzati/e V ciclo	50		4	3	
Specializzati/e IV ciclo	38			4	
Specializzati/e III ciclo	14			1	
Tot. specializzati/e (cicli III-VI)	199	Tot. partecipanti con doppia specializzazione	9	13	21

In particolare, vi sono 5 persone che si sono specializzate nel VI ciclo e 4 persone nel V ciclo con una precedente specializzazione per altro ordine e/o grado scolastico. Allo stesso modo, abbiamo 13 persone che, dopo aver conseguito la specializzazione nei cicli precedenti ($n= 5$ nel VI ciclo; $n= 3$ nel V ciclo; $n= 4$ nel IV ciclo; $n= 1$ nel III ciclo), al momento della compilazione stava specializzandosi – sempre chiaramente per altro ordine e/o grado scolastico – nel VII ciclo (anno accademico 2021/2022).

Per ciò che concerne la professione svolta durante la frequenza del Corso di Specializzazione (*Tab. 2*), la maggior parte dei/delle partecipanti (127 su 199) lavorava a scuola come insegnante, seppure in prevalenza con un incarico a tempo determinato⁹ e solo 12 erano di ruolo.

Tra le/i 127 insegnanti, ve ne sono 91 che già durante la frequenza del Corso lavoravano su posto di sostegno, pur non essendo ancora specializzate/i. Di queste/i 91, infatti, solo 8 avevano conseguito una precedente specializzazione sul sostegno¹⁰.

Tabella 2 – Professione svolta dai/dalle partecipanti durante il Corso di Specializzazione

Professione svolta durante il Corso		Freq.			Freq.
	Insegnante	127	Tipologia incarico	a tempo indeterminato	12
				a tempo determinato	104
				su supplenze brevi	11
			Tot. insegnanti		127
			Tipologia posto	comune	36
				sostegno	91
			Tot. insegnanti		127
	Altre professioni	72			
Tot. partecipanti		199			

⁹ Difatti, troviamo 104 persone che affermano si trattasse di un incarico a fine anno e 11 su supplenze brevi (*Tab. 2*).

¹⁰ Come mostrato in Tab.1, al momento della compilazione del questionario sono 9 le persone in possesso di una doppia specializzazione sul sostegno. Tuttavia, tra queste 9 troviamo una persona che durante la frequenza del corso lavorava a scuola su posto comune.

A specializzazione conseguita, i/le partecipanti che dichiarano di lavorare a scuola sono 130 ($n= 55$ a tempo determinato; $n= 75$ a tempo indeterminato).

Le/I rispondenti al Questionario che hanno frequentato il corso a distanza sono 129, e per la maggior parte di loro ($n= 109$) l'esperienza di formazione svoltasi online ha avuto un impatto rilevante (*assolutamente rilevante*= 23; *rilevante*= 86) sull'acquisizione di competenze inerenti la didattica a distanza (Fig. 3).

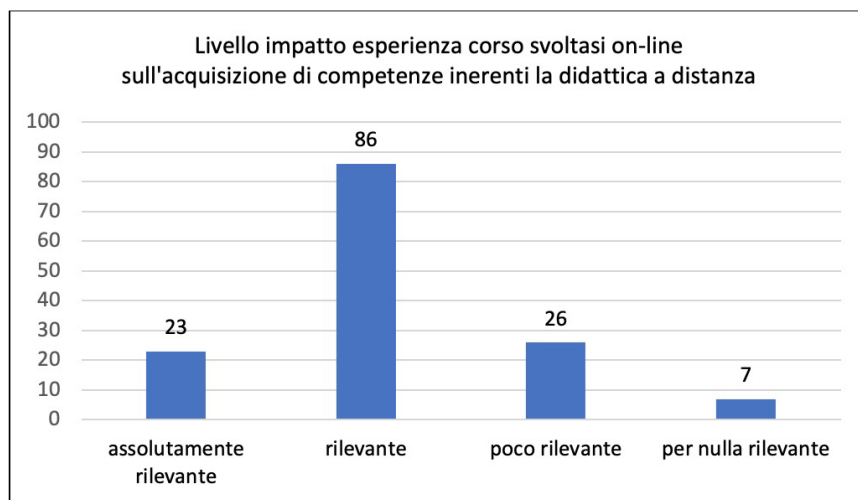


Fig. 3 – Livello impatto dell'esperienza del corso svoltasi on-line sull'acquisizione di competenze inerenti la didattica a distanza

Infine, in relazione al futuro professionale e alle eventuali difficoltà che potrebbero riscontrare nella progettazione e nella realizzazione delle attività di didattica a distanza, 91 specializzate/i su 129 pensano di non riscontrarne. Le difficoltà dichiarate dalla minoranza delle/degli specializzate/i fanno principalmente riferimento a:

- l'interazione con l'allievo con disabilità o altro bisogno educativo speciale;
- l'interazione tra l'allievo con disabilità o altro bisogno educativo speciale e i compagni di classe;
- difficoltà nell'integrazione tra le attività previste nel PEI e quelle previste dalla programmazione di classe.

1.3 Riflessioni conclusive

Nel presente capitolo abbiamo voluto riflettere sulle caratteristiche che il corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità ha acquisito nel corso del decennio intercorso tra l'attuazione del I ciclo e quella dell'VIII ciclo che sta, di fatto, per iniziare. Abbiamo visto come nel tempo sia esponenzialmente aumentato il numero di posti disponibili su scala nazionale e come, contemporaneamente, si sia innalzato il numero degli Atenei che erogano il corso. Ancora, abbiamo soffermato la nostra attenzione sull'innovazione relativa ai requisiti di ammissione introdotta a partire dal IV ciclo e sulla necessità riscontrata nel V e nel VI ciclo (a causa della situazione epidemiologica vissuta) di svolgere il corso del sostegno in modalità sincrona a distanza. Questioni queste dalle quali è scaturita l'indagine esplorativa esposta nel presente capitolo che ha inteso rilevare – anche in continuità con nostri lavori precedenti (già richiamati nel testo) – la professione svolta dai/dalle partecipanti prima e dopo aver conseguito la specializzazione sul sostegno, la motivazione per cui hanno scelto di frequentare il corso, l'impatto che il corso ha avuto sulla loro formazione e sulla loro vita professionale, i loro atteggiamenti relativamente alla disabilità e, per coloro i/le quali hanno svolto il corso a distanza (a causa del Covid-19), l'impatto che l'esperienza di formazione online ha avuto sull'acquisizione di competenze inerenti la didattica a distanza.

Lo spazio a nostra disposizione ci ha spinto a focalizzare l'analisi dei dati su alcuni degli elementi sociodemografici che le risposte al Questionario ci hanno restituito, sul livello d'impatto che la frequenza del corso online ha avuto in relazione alla didattica a distanza alla quale loro stessi/e hanno dovuto ricorrere nelle esperienze di insegnamento scolastico.

I dati emersi (i quali siamo consapevoli non possono essere generalizzati, vista l'esiguità del campione) ci permettono di ragionare proprio su quest'ultimo aspetto.

L'esperienza del corso svoltasi online ha avuto, come detto, per la maggior parte delle/dei 129 specializzate/i che l'hanno vissuta, un impatto positivo sull'acquisizione di competenze inerenti la didattica a distanza così come sulla progettazione e sulla realizzazione delle attività di didattica a distanza.

Le problematiche che alcune/i di loro (38 su 129) hanno riportato sono ascrivibili a quel senso di smarrimento che molto spesso l'insegnante di sostegno percepisce in ragione del fatto che si trova a lavorare in contesti in cui il lavoro di rete intra- ed extra-scolastico sembra essere assente o scarsamente attuato. Difatti, la "difficoltà nell'integrare le attività previste nel PEI e quelle previste dalla programmazione di classe" (emersa dalla somministrazione del Questionario) ci ricorda che il PEI fatica a divenire quella "cerniera" (Chiappetta Cajola, 2007) con la progettazione del resto della classe, in grado, cioè, di creare "punti di contatto" (Cottini, 2011) tra le situazioni di apprendimento vissute a scuola dalla pluralità degli alunni e delle alunne. L'attuazione del PEI

sembra, in altri termini, esaurirsi con la sua compilazione piuttosto che divenire occasione per creare contesti inclusivi. Se, infatti, i contesti scolastici in cui le/i partecipanti alla nostra indagine lavoravano fossero stati luoghi in cui il PEI è impiegato come «strumento che rende accessibile ad alunne e alunni con disabilità il curriculum nazionale e il curriculum della scuola che frequentano insieme ai propri coetanei» (Ianes & Demo, 2021, p. 23), non si sarebbero riscontrate le altre due problematiche emerse e, cioè, “la difficoltà nell’interazione con l’allievo con disabilità o altro bisogno educativo speciale” e “la difficoltà nell’interazione tra i compagni di classe e l’allievo con disabilità o altro bisogno educativo speciale”. Questo in ragione del fatto che l’alunno/a con disabilità sarebbe stato/a già parte integrante del gruppo classe e in quanto tale avrebbe interagito con gli/le altri/e compagni/compagne e con gli/le insegnanti cosiddetti/e curricolari così come il resto della classe, pur con le difficoltà dettate dal deficit (non lo nascondiamo, chiaro).

Bibliografia

- 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.
- BOCCI F., GUERINI I., ISIDORI M.V., TRAVERSETTI, M. (2022). Il contributo del paradigma tecnologico digitale alla formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa. *Media Education* 13(1), 7-24.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2007). *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica*. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson, pp. 221-248.
- COTTINI, L. (2011). *L'allievo con autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- DECRETO MINISTERIALE 249 (2010). *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*. http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf.
- DECRETO MINISTERIALE 30 settembre (2011). *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina, non linguistica, in lingua straniera nelle scuole, ai sensi dell'articolo 14 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto+Ministeriale+30+settembre+2011/c0938174-9654-46d7-b4a2-6ca49333ce92?version=1.1>.
- DECRETO MINISTERIALE 706 (2013). *Definizione posti disponibili per l'ammissione ai percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità a.a.2013/2014*. <https://www.dirittoscolastico.it/wordpress/wp-content/uploads/decreto-ministeriale-706-del-9-agosto-2013.pdf>.
- DECRETO MINISTERIALE 967 (2014). *Posti disponibili specializzazione sostegno 2014-2015*. <https://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/decreti-ministeriali/decreto-ministeriale-967-del-24-dicembre-2014-posti-disponibili-specializzazione-sostegno-2014-2015.flc>.
- DECRETO MINISTERIALE 226 (2017). *Allegato A. Tabella riassuntiva offerta formativa specializzazione sul sostegno. Rettifica delle date per i test ed i posti per la specializzazione per il sostegno*. <http://attiministeriali.miur.it/anno-2017/aprile/dm-13042017.aspx>.

- DECRETO MINISTERIALE 92 (2019). *Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni.* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/400076/Prot.+92+del+08-02-2019.pdf/9def6d43-b4b8-48ae-98e5-0a2c476ae35a?version=1.0&t=1549975372608>.
- DECRETO MINISTERIALE 118 (2019). *Autorizzazione all'attivazione di percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria, nella scuola secondaria di I grado e nella scuola secondaria di II grado.* https://www2.crui.it/crui/laboratorio_didattica/formazione_iniziale_insegnanti/4Sostegno/5DM_118_2019/DM_118_2019.pdf.
- DECRETO MINISTERIALE 755 (2021). *VI ciclo del corso di specializzazione sul sostegno didattico* <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-755-del-6-7-2021>.
- DECRETO MINISTERIALE 333 (2022). *Attivazione del VII ciclo del corso di specializzazione sul sostegno didattico* <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-333-del-31-3-2022>.
- DECRETO MINISTERIALE 694 (2023). *Autorizzazione dei posti per l'attivazione dell'VIII ciclo del corso di specializzazione sul sostegno didattico.* <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-694-del-30-5-2023>.
- GUERINI, I. (2020a). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1, 169-185.
- GUERINI, I. (2020b). Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno. In M. Fiorucci (ed.), *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*. Roma: Roma TrE-Press, pp. 51-65.
- GUERINI, I., PILOTTI F. (2022). Narrarsi online. Analisi e riflessioni di una ricerca sul profilo del docente specializzato sul sostegno. *Qtimes*, 14, 3, 308-323.
- IANES, D., DEMO, H. (2021). Per un Piano Educativo Individualizzato inclusivo. In D. Ianes, S. Cramerotti & F. Fogarolo (eds.), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Trento, Erickson, pp. 21-35.
- NOTA MIUR 8794 (2020). *Conclusione percorso specializzazione sul sostegno IV ciclo 2018/2019.* <https://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/note-ministeriali/nota-8794-del-30-marzo-2020-conclusione-percorso-specializzazione-sul-sostegno-iv-ciclo-2018-2019.flc>.

Capitolo 2

Le azioni inclusive dell'insegnante di sostegno: il contributo della ricerca

Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti

2.1 La tutela del diritto allo studio e la leadership dell'insegnante di sostegno nella scuola italiana

La figura dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno in servizio nelle classi comuni si è sviluppata nell'ambito di un processo radicale di democratizzazione del sistema scolastico, di garanzia del diritto allo studio e di promozione della piena formazione della personalità degli allievi con disabilità in vista della fioritura delle loro potenzialità (Rizzo, 2020).

L'inserimento degli allievi con disabilità nelle classi comuni e la contestuale presenza di un insegnante specializzato si correlano, infatti, con *un nuovo modo di pensare* che si impegna a diventare flessibile e competente predisponendo progetti educativi integrati la cui cifra si rivela proprio nella collaborazione tra docenti, nella valorizzazione dell'interdisciplinarietà, nonché nel rapporto sinergico con i servizi socio-sanitari e con le figure specialistiche che operano all'interno e all'esterno della scuola.

La tutela del diritto allo studio dell'allievo con disabilità è infatti un compito complesso e impegnativo che, secondo una logica sistemica, non può essere assolto solo dall'insegnante di sostegno, ma deve coinvolgere sia l'intera comunità sia i servizi disponibili del territorio. Una scuola inclusiva, con un'offerta formativa in grado di rispondere alle esigenze di tutti gli allievi, infatti, può avere origine solo dalla sinergia tra competenze diverse e da una leadership diffusa il cui cuore pulsante è una collegialità educativo-didattica fondata sul paradigma di una cultura professionale collaborativa.

Considerato che la comunità scolastica e l'organizzazione della scuola autonoma sono il riferimento per valorizzare le potenzialità degli allievi con disabilità, per favorire il processo di inclusione, rimuovendo gli ostacoli all'apprendimento e alla piena partecipazione degli allievi con disabilità, l'azione dell'insegnante di sostegno va sempre svolta nell'ambito di una programmazione comune che, su basi di cooperazione e di corresponsabilità, è la vera garanzia di tutela del diritto allo studio (MIUR, 2009). Risulta quindi evidente come non possa esistere un insegnante di sostegno inclusivo che opera come un organo separato dal contesto complessivo della classe e della comunità educante, in quanto il suo livello di inclusività sarà direttamente proporzionale alla sua capacità di fare leva su strategie e modelli "organizzativi e di leadership caratterizzati da agire comunitario e responsabilità diffusa" (Margiotta, 2017, p. 13).

Un'ulteriore conferma della responsabilità e del ruolo strategico dell'insegnante di sostegno deriva dall'assunzione della contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano e la partecipazione alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti.

Gli insegnanti di sostegno, infatti, svolgono una vera e propria funzione docente e didattica, sono a tutti gli effetti insegnanti di quella classe e di quella scuola e sono coinvolti al pari dei colleghi in una molteplicità di azioni che vanno dall'attivazione di "forme sistematiche di orientamento (...), all'organizzazione dell'attività educativa e didattica (...) in relazione alla programmazione scolastica individualizzata" (Legge 104/92, art. 14).

Come confermato da tutta la legislazione successiva alla Legge 517 del 1977, nella dimensione inclusiva tipica della scuola italiana, il ruolo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno si definisce, quindi, in relazione al contesto della classe frequentata dall'allievo con disabilità.

Purtroppo, come è noto, tale definizione si scontra con una realtà diffusa in cui l'allievo con disabilità e l'insegnante di sostegno formano una "diade indissolubile" (Associazione Treille et al., 2011) e la progettazione, la didattica e la valutazione delle attività di sostegno sono separate da quella della classe.

In questo senso, l'obiettivo ancora da perseguire consiste nel ritenere l'insegnante di sostegno un vero e proprio motore che stimola la realizzazione di un forte lavoro di équipe e un'organizzazione didattica più flessibile e di forte apertura interdisciplinare in un contesto di *mainstreaming* (Rizzo, 2019).

Per assolvere il proprio ruolo istituzionale, dunque, l'insegnante di sostegno deve essere in grado di esercitare una *inclusive leadership* (Kugelmass, 2003) capace di stimolare e supportare i colleghi nell'attivazione condivisa di azioni didattiche competenti e inclusive (Rizzo, 2016). Solo attivando tale leadership, l'insegnante di sostegno può assumere un ruolo *pivotale* che sia "perno di una rete di supporti che devono essere messi in campo per favorire la promozione di una scuola realmente inclusiva per tutti" (Cottini, 2014, p. 14). Esercitare questa forma di leadership, da un lato richiede e, dall'altro, permette al docente di sostegno di prender parte attivamente alle scelte e alle decisioni assunte dalla scuola e di esercitare la propria expertise, stimolando il cambiamento necessario a porre in essere azioni didattiche che, altrimenti, senza la sollecitazione di un leader, non potrebbero realizzarsi.

La consapevolezza della complessità del sistema italiano di *full inclusion* rende dunque evidente come "l'esercizio della leadership da parte dell'insegnante di sostegno (...) sia essenziale per l'organizzazione di spazi educativi inclusivi che, secondo i principi dell'accomodamento ragionevole (ONU, 2006), vengano progressivamente e gradualmente adattati per facilitare la partecipazione e l'apprendimento anche degli allievi con disabilità, mobilitando al meglio le risorse disponibili mediante un'organizzazione dinamica e competente della didattica" (Rizzo, 2019, p. 75).

2.2 La funzione orientativa dell'insegnante di sostegno e la "diade virtuosa"

La difficoltà riscontrata nell'elaborazione collettiva, collaborativa e condivisa della progettazione di un Piano Educativo Individualizzato (PEI) inserito nella programmazione di classe, mettono in risalto come sia indispensabile che gli insegnanti di sostegno svolgano una funzione orientativa e di supporto anche nei confronti dei propri colleghi, favorendo non solo l'individuazione dei bisogni formativi dell'allievo con disabilità, ma anche l'identificazione delle risorse educativo-didattiche da attivare.

A tal fine, gli insegnanti di sostegno devono sviluppare anche "competenze di comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociali e sanitari" (DM 30 settembre 2011) che, come già detto, li rendono motore di azioni realmente inclusive.

In questa prospettiva, la criticata "diade" tra insegnante di sostegno e allievo con disabilità non dovrebbe essere rifiutata in toto, bensì essere considerata come un prototipo dinamico e virtuoso per consentire all'allievo di sviluppare, all'interno del microsistema scuola (Bronfenbrenner, 1986), relazioni più complesse con gli altri insegnanti, con i compagni della propria e delle altre classi, nonché con tutto il personale della scuola (Rizzo, 2020).

In tal senso, la diade insegnante di sostegno-allievo con disabilità può divenire una sorta di "rampa di lancio" verso la costruzione di altre relazioni progressivamente più ampie e complesse (Bronfenbrenner, 2005), creando via via le occasioni per costruire triadi, tetradie ecc. a partire dalla classe e dalla scuola, per arrivare al territorio come avviene, ad esempio, nel caso della scuola secondaria di II grado, in particolare, in occasione dei *Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento* (PCTO) che consentiranno all'allievo con disabilità di interagire all'interno delle aziende.

Una relazione forte ed emotivamente positiva con l'insegnante di sostegno, dunque, diviene molto importante per sviluppare nell'allievo con disabilità le capacità cognitive, affettivo-relazionali e comunicative, nonché l'autostima e la motivazione necessarie per partecipare gradualmente a situazioni nuove, più vaste, articolate e difficili (Rizzo, 2020).

Chiaramente, affinché ciò si realizzi, la relazione tra l'insegnante di sostegno e l'allievo con disabilità non deve irrigidirsi in un rapporto asimmetrico e di totale dipendenza, ma la diade deve alimentarsi dalla condivisione di attività in cui ciascun componente sia attivo, assuma una responsabilità. Nel contempo, l'allievo deve chiaramente percepire di essere parte attiva di un'organizzazione in cui sta "facendo qualcosa insieme" (Bronfenbrenner, 1986, p 102) agli altri.

2.3 Il lavoro dell'insegnante di sostegno: alcune indicazioni operative

Il lavoro dell'insegnante di sostegno si svolge in stretta collaborazione con i colleghi sia per l'osservazione delle caratteristiche dell'allievo e la definizione

dei suoi bisogni educativi, sia per la progettazione e l'attuazione sistematica delle azioni necessarie a garantire il suo diritto all'educazione e all'istruzione. Si tratta ovviamente di un'azione di natura processuale che l'insegnante di sostegno promuove, prepara e accompagna ben prima dell'inizio delle lezioni e dell'ingresso dell'allievo con disabilità in classe (Rizzo, 2020).

Le mansioni proprie dell'insegnante di sostegno, vanno definite a partire dal DM del 30 settembre 2011, nell'ambito di un profilo professionale fondato sulle competenze necessarie per partecipare alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti.

Tra queste mansioni si citano:

- il supporto ai colleghi per la redazione del PEI di base ICF (D.leg.vo 66/2017, D.leg.vo 96/2019, D.M. 153/2023);
- il coordinamento del passaggio dell'allievo con disabilità da un ordine di scuola a un altro;
- la proposta di attività per lo sviluppo socio-emozionale della classe;
- l'impegno per il coinvolgimento e la collaborazione con le famiglie;
- la collaborazione con i colleghi e il Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione per la definizione degli obiettivi e delle strategie didattiche da inserire nel PEI, tenendo conto delle barriere da rimuovere, dei facilitatori da inserire/implementare e anche della necessità di ottimizzare il carico cognitivo dell'allievo con disabilità.

In relazione a questo ultimo punto, si precisa che il contributo dell'insegnante di sostegno a supporto della collegiale azione del team docenti sarà significativo per realizzare l'adattamento dei domini disciplinari e delle abilità su cui rilevare le informazioni e, successivamente, definire gli obiettivi di apprendimento.

Soprattutto in presenza di disabilità, la semplificazione e la ristrutturazione dei contenuti delle discipline in relazione ai livelli cognitivi è un'operazione indispensabile per calibrare il compito in rapporto a processi cognitivi alla portata dell'allievo con disabilità o in quella della sua area di sviluppo prossimale. Tale operazione si colloca "all'incrocio tra l'epistemologia disciplinare e la conoscenza dei processi cognitivi" (Calvani, 2018, p. 16) e richiede agli insegnanti di sviluppare l'attitudine epistemologia e cognitiva (Calvani, 2014; 2018) necessaria per:

1. riconoscere quali sono i nuclei costitutivi della disciplina, la cui padronanza risulta essenziale per lo sviluppo di tutti gli aspetti della personalità dell'allievo;
2. destrutturare tali contenuti immaginandosi come questi possano essere processati nella mente dell'allievo con disabilità.

Ad esempio, in caso di disabilità intellettiva, tenendo conto del livello di gravità (lieve, moderato, grave, estremo), sarà necessario adattare gli obiettivi nell'ambito concettuale, nell'ambito sociale e nell'ambito pratico per supportare le difficoltà relative alle funzioni intellettive che l'allievo presenta in par-

ticolare in relazione a: ragionamento, *problem solving*, pianificazione, pensiero astratto, capacità di giudizio, apprendimento scolastico e apprendimento dall'esperienza (APA, 2014; 2023).

Se l'allievo presenta un disturbo dello spettro dell'autismo, sarà necessario tener conto della presenza di deficit persistenti della comunicazione sociale e dell'interazione sociale e dei pattern di comportamenti, interessi o attività ristretti e ripetitivi (APA, 2014; 2023).

Si ricorda che, soprattutto nella scuola secondaria in cui gli insegnanti di sostegno e gli insegnanti su posto comune non condividono la stessa preparazione di base, aspetto che rappresenta una grande criticità nell'ambito dei processi inclusivi (Rizzo, 2016), la definizione degli obiettivi non può prescindere dallo scambio di competenze tra l'insegnante su posto comune, esperto nella disciplina, e l'insegnante specializzato che, pur se esperto in una disciplina diversa, possiede specifiche "competenze nell'analizzare e comprendere i processi cognitivi a livello individuale e collettivo, in condizioni di disabilità e non" (DM 30 settembre 2011).

Solo un lavoro collaborativo e competente di entrambi consentirà di realizzare correttamente una fase che, se ben impostata, è un aspetto fondamentale della didattica efficace.

Per il raggiungimento degli obiettivi è anche necessario che l'insegnante di sostegno dia un contributo, insieme ai colleghi, per l'organizzazione dell'aula e degli spazi della scuola. Ciò rappresenta un apporto importante da parte dell'insegnante di sostegno al fine di realizzare le "forme più efficaci ed efficienti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi" per gli allievi con disabilità e rientra tra le competenze dell'insegnante di sostegno (DM 30 settembre 2011).

Tale organizzazione, ovviamente, si correla strettamente con l'individuazione e la descrizione nel PEI delle attività che verranno svolte con la classe, in piccolo gruppo, in coppia di aiuto con un compagno o in posizione di lavoro individuale con l'insegnante.

Una scuola organizzata con gli spazi necessari alla didattica inclusiva dovrebbe infatti disporre delle tre seguenti tipologie di ambienti:

1. aula madre per l'intera classe dove svolgere la didattica collettiva introducendo tecniche di insegnamento plurimodali, proponendo sistematicamente le anticipazioni dei contenuti prima della lezione, utilizzando regolarmente il *prompting*, il *feedback* e le diverse strategie descritte nel successivo paragrafo;
2. aree per il potenziamento (spazi per l'apprendimento sia individualizzato che personalizzato anche mediante le tecnologie, i *mind tools*, i *mind games* e i giochi di simulazione scientifica);
3. aree per il coinvolgimento e l'apprendimento esperienziale anche tramite laboratori ludici (Calvani, 2018).

Aggiungere all'aula madre altri ambienti collaterali e integrativi è infatti utile a promuovere lo sviluppo sia degli allievi con disabilità, sia degli altri al-

lievi organizzati in piccoli gruppi anche grazie alla co-presenza dell'insegnante di sostegno che rappresenta una risorsa importante a consentire un'organizzazione degli allievi realmente funzionale al processo di inclusione.

2.4 Le strategie didattiche efficaci padroneggiate dall'insegnante di sostegno

Come già affermato, l'apporto dell'insegnante di sostegno alla prospettiva inclusiva si inserisce all'interno di una complessiva organizzazione educativo-didattica appositamente progettata e ri-progettata per accogliere gli allievi con disabilità nel *mainstreaming* garantendone il successo scolastico e formativo.

A tal fine, è indispensabile che l'insegnante di sostegno sia in grado di padroneggiare i saperi disciplinari, ma anche di saper insegnare in classi eterogenee, "sviluppando *intelligenze plurime, capacità di critica e autocritica* (Cambi, 2014), impiegando pratiche didattiche informate da evidenza (Mitchell, 2015) e mettendo in atto quella riflessività in azione, in un continuum tra teoria e pratica (Schön, 1993), necessaria per soddisfare i bisogni formativi dei propri allievi" (Rizzo, 2019, p. 53).

2.4.1 La facilitazione del compito

All'interno delle strategie che l'insegnante di sostegno deve padroneggiare se ne citano di seguito alcune riferite alla facilitazione del compito di apprendimento che riguardano, in generale: la semplificazione del linguaggio; la riduzione delle difficoltà del compito al fine dell'evitamento degli errori; l'introduzione di aiuti di diverso tipo; l'uso di incoraggiamenti e rinforzi (Traversetti, 2020).

Modellaggio

Si utilizza per sostenere gradualmente l'allievo con disabilità a raggiungere un livello ottimale di prestazione in un determinato compito. A tal fine, l'insegnante interviene nell'esecuzione del compito stesso attraverso approssimazioni aggiuntive, fornendo stimoli, materiali o aiuti verbali, e rinforzando le azioni che si avvicinano all'obiettivo programmato.

Concatenamento

Il compito viene scomposto in fasi successive corrispondenti ad una chiara serie di azioni. L'insegnante interviene facilitando l'apprendimento di ciascuna richiesta – dalla prima all'ultima (*concatenamento anterogrado*) o dall'ultima alla prima (*concatenamento retrogrado*) – facendo in modo che l'apprendimento di una fase successiva segua la padronanza della fase precedente. In entrambe le tipologie di concatenamento, si impiega il rinforzo positivo delle azioni correttamente eseguite.

Prompting

Consiste nell'aiuto esplicito (fisico o verbale) che guida l'allievo a fornire subito la risposta corretta. Tale strategia va considerata all'interno di scelte didattiche ben programmate e condotte (Cottini, 2017), per evitare il rischio che l'allievo possa strutturare una dipendenza e quindi offrire una buona prestazione solo in presenza di aiuti. Questi ultimi, infatti, "sono indispensabili nella prima fase dell'apprendimento, ma poi vanno necessariamente ridotti o eliminati allo scopo di favorire l'inserimento definitivo dell'abilità nel repertorio comportamentale dell'individuo" (ivi, p. 333), attraverso la strategia dell'attenuazione descritta di seguito.

Fading

Consiste nella diminuzione graduale dell'aiuto verbale o materiale, fino alla sua completa eliminazione. Le due strategie del *prompting* e del *fading* sono strettamente connesse e vanno impiegate coerentemente agli obiettivi indicate nel PEI.

Rinforzo

Dare un rinforzo rende più probabile che l'allievo con disabilità produca una risposta adeguata ad un determinato compito. I rinforzi possono essere di varia natura: materiali, sociali, simbolici, informativi (Cottini, 2017). Il rinforzo è positivo quando l'insegnante aggiunge alla corretta esecuzione del compito un elemento motivante e gratificante per l'allievo, una sorta di ricompensa (ad esempio, un complimento, un premio). Il rinforzo è negativo quando, sempre al fine di supportare un comportamento adeguato, l'insegnante "prevede la riduzione (o l'eliminazione) di una situazione sgradevole come il togliere l'obbligo di fare un compito precedentemente assegnato o rimuovere condizioni di disagio" (Bonaiuti, 2014, p. 183).

2.2 Alcune strategie efficaci

Si descrivono di seguito le più importanti strategie didattiche che la ricerca scientifica considera efficaci.

Modellamento

Durante il modellamento, l'insegnante mostra agli allievi come procedere nello svolgimento di un compito di apprendimento e come ragionare mentre lo si svolge, fornendo un modello chiaro e lineare.

Al termine della dimostrazione, l'insegnante invita ad imitare le azioni appena mostrate e rinforza ogni azione corretta. L'insegnante, in particolare: progetta lo scaffolding selezionando gli adeguati supporti di facilitazione del compito; pianifica l'articolazione temporale del modellamento in relazione alla complessità del contenuto/argomento; accompagna le proprie azioni (ad esem-

pio la lettura di un testo o l'esecuzione di una serie di azioni) con la spiegazione ad alta voce dei diversi passaggi, ed attivando, dunque, l'apprendistato cognitivo (Collins, Brown, Holum, 1991); motiva le scelte del ragionamento/procedimento che utilizza nel modellamento, invitando gli allievi a fare altrettanto; controlla la gradualità della comprensione, fornendo opportune esemplificazioni e dimostrazioni parziali che questi ultimi saranno chiamati a completare; diminuisce gradualmente il modellamento, adottando il citato fading. Tale tecnica è particolarmente indicata per le disabilità di tipo intellettivo e psicomotorio, al fine di far raggiungere obiettivi educativi nell'area dell'autonomia personale e sociale (Traversetti, 2020).

Peer tutoring

È una strategia didattica molto efficace che utilizza la risorsa compagni di classe (Cottini, 2014), prevedendo che, a turno e ove possibile, tutti svolgano la funzione di tutor per favorire l'apprendimento dei compagni i quali, a loro volta, assumono il ruolo di tutee.

Il peer tutoring rappresenta la strategia che maggiormente aumenta l'efficacia complessiva dell'insegnamento nelle classi inclusive (Mitchell, 2015) dal punto di vista dell'apprendimento cognitivo e sociale sia per i tutor sia per i tutee (Kavale, Forness, 2000; Maheady, Harper, Mallette, 2001).

Lezione frontale

La lezione frontale può essere una strategia didattica efficace se non è impostata in modo meramente trasmissivo, ma segue i principi fondamentali dell'attivazione cognitiva degli allievi. In questa prospettiva, implica che all'inizio si comunichino gli obiettivi di apprendimento da perseguire e i contenuti disciplinari oggetto della lezione e si tenga conto delle seguenti accortezze metodologiche:

- ipotizzare quali possano essere le difficoltà che l'allievo con disabilità potrebbe incontrare e le eventuali strategie per aggirarle, contemplando le possibili varianti alla spiegazione e l'aggiunta di esempi e dimostrazioni;
- attivare preconoscenze connesse al contenuto/argomento;
- semplificare il linguaggio e le modalità di esposizione (evitare: frasi molto lunghe, proposizioni subordinate, incisi, parentesi, doppie negazioni, divagazioni, uso eccessivo di slide e supporti multimediali);
- prevedere, nel corso della spiegazione, una fase di attivazione finalizzata a sollecitare l'interesse sull'obiettivo e sul compito/contenuto di apprendimento proposto;
- fornire anticipatamente la visione d'insieme dell'informazione più importante e, solo successivamente, presentare le informazioni di dettaglio;
- ridurre il contenuto, esponendo le informazioni principali ed eliminando i fattori di disturbo;
- distinguere elementi di comprensione globale da quelli di comprensione approfondita, individuando per ognuno di questi domande ed esercizi anche di verifica;

- richiamare costantemente i concetti fondamentali;
- ridurre il carico cognitivo.

In ogni momento del processo di apprendimento, l'insegnante, affinché la lezione frontale possa essere efficace per gli studenti con disabilità, inoltre: definisce gli strumenti didattici e i codici di comunicazione da impiegare; tiene in massima considerazione la percezione che lo studente ha del proprio senso di autoefficacia; scompone mediante la task analysis i compiti di apprendimento complessi e li propone in sequenza; guida l'esecuzione del compito (Traversetti, 2020).

Feedback

Il feedback prevede che l'insegnante fornisca un'informazione di ritorno all'allievo, in relazione alle modalità con cui sta svolgendo un compito di apprendimento, un'attività, un'azione. Lo scopo è quello di offrirgli indicazioni precise per compiere le opportune modifiche al compito al fine di svolgerlo correttamente.

Lezione multimodale

La lezione multimodale prevede di presentare il contenuto di apprendimento cambiando ed adattando il canale comunicativo e le modalità di lavoro sulla base delle caratteristiche sensoriali e delle attitudini degli allievi con disabilità. Impiegare linguaggi e modalità diversificate nella comunicazione, nella proposta operativa e nella stimolazione costituisce di per sé una sollecitazione alla migliore comprensione delle altre e può costringere a meglio comprendere le altre, obbligando in un certo senso gli allievi con disabilità a ragionare e ad interpretare ciascun nucleo concettuale anche con quelle rappresentazioni con cui hanno minore familiarità (van der Meij, de Jong, 2006).

Ad esempio, per gli allievi con disabilità intellettiva, la spiegazione orale può favorevolmente integrarsi con immagini fotografiche, disegni, grafici, in quanto l'integrazione tra testo e immagini può rappresentare modalità utili a visualizzare un contenuto/concetto/problema e il suo contesto.

Istruzione diretta

L'istruzione diretta prevede di presentare i contenuti gradualmente, dal più semplice al più complesso, sostenendo l'apprendimento anche con prove di verifica intermedie che hanno anche la funzione di facilitare la comprensione e di sostenere la padronanza del compito anche per allievi con disabilità o altri bisogni educativi speciali (Kirschner, Sweller, Clark, 2006; Rosenshine, 2009). La strategia si articola in 4 fasi:

1. definizione e organizzazione gerarchica dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento;
2. scelta e pianificazione delle modalità e dell'ordine di presentazione dei contenuti di apprendimento;
3. scelta e proposta di attività/esercitazioni;
4. verifica.

In termini operativi l'insegnante, dapprima, presenta il contenuto di apprendimento seguendo uno script che modella la risposta. Successivamente, chiede agli allievi in coro di dare la stessa risposta. Se la loro risposta è corretta e tutti rispondono insieme, l'insegnante conferma la risposta, altrimenti fa ripetere. L'apprendimento prosegue solo se le risposte degli allievi rivelano la comprensione di ogni nucleo concettuale; quando non è così, si riattua spiegazione e verifica. Se l'allievo con disabilità non risponde correttamente, l'insegnante fornisce immediatamente una rettifica, ripetendo la risposta corretta e chiedendo ai compagni di provare di nuovo, ciò finché non rispondono tutti insieme. L'istruzione diretta contiene le strategie del *Drill and practice*, cioè la ripetizione e l'esercizio di azioni/comportamenti/compiti, accompagnati da feedback individuali che conducono l'allievo con disabilità a compiere le giuste azioni ed a fornire le opportune risposte migliorando il suo livello di velocità, correttezza e precisione nelle risposte.

Strategie metacognitive e autoregolative

Per lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva e autoregolativa dell'allievo con disabilità, l'insegnante: modella strategie efficaci pensando ad alta voce mentre l'allievo con disabilità lavora su problemi matematici e/o contestuali; promuove il dialogo interiore; offre all'allievo/studente la possibilità di fare pratica utilizzando le strategie subito dopo averle presentate; effettua l'analisi del compito di apprendimento, ovvero modella e sollecita l'uso di strategie cognitive necessarie al loro svolgimento; generalizza le strategie utilizzate, presentando le modalità con cui si possono applicare in più di un compito/contexto di apprendimento (Traversetti, 2020).

Token economy

Impiega il rinforzo positivo di tipo premiale per accrescere il numero dei comportamenti e delle risposte adeguate ad un compito che può essere di natura cognitiva o socio-comunicativa. L'insegnante consegna all'allievo con disabilità un gettone (o delle flash card, ecc.) a seguito di un comportamento corretto. Una volta raggiunto un determinato numero di gettoni, questi ultimi possono essere scambiati con un altro oggetto (tra quelli preferiti dall'allievo stesso).

Gli studi condotti sull'impiego di tale strategia nell'ambiente scolastico raccomandano di: stabilire opportunamente le azioni da premiare; selezionare ricompense adeguate in relazione al loro "costo", ovvero, a quanto sono ambite dall'allievo; indicare anticipatamente il numero delle ricompense e le modalità di scambio (Thompson, McLaughlin, Derby, 2011).

Bibliografia

- APA/AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina.
- APA/AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2023). *Criteri dagnostici DSM-5 TR*. Milano: Raffaello Cortina.
- ASSOCIAZIONE TREEELLE, CARITAS, FONDAZIONE AGNELLI (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- BONAIUTI, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). *Making Human Beings Human*. London: Sage Publications.
- CALVANI, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- CALVANI, A. (2019). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci.
- CAMBI, F. (2014). La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività. In A. Mariani (ed.). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: University Press, 31-36.
- COLLINS, A., BROWN, J.S., HOLUM, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6-11.
- COTTINI, L. (2014). Editoriale – Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, V.2, n.2, 10-20.
- COTTINI, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- DECRETO LEGISLATIVO 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- DECRETO MINISTERIALE 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- DECRETO MINISTERIALE 1 agosto 2023. *Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, recante: Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- KAVALA, K.A., FORNESS, S.R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of learning disabilities*, 33(3), 239-256.
- KIRSCHNER, P.A., SWELLER, J., CLARK, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.

- KUGELMASS, J.K. (2003). *Inclusive leadership: leadership for inclusion*. National College for School Leadership: Spring.
- LEGGE 5 FEBBRAIO 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- MAHEADY, L., HARPER, G.F., MALLETT, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(1), 4-14.
- MARGIOTTA, M. (2017). *La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori*. FORMAZIONE & INSEGNAMENTO, 15(3), 9-14.
- MITCHELL, D. (2015). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- RIZZO, A.L. (2016). L'expertise dell'insegnante di sostegno per l'inclusione scolastica: pratiche didattiche e dati di ricerca. *Form@re*, 16-2, 100-120.
- RIZZO, A.L. (2019). L'insegnante musicista di sostegno come motore per l'inclusione scolastica nella scuola secondaria di I grado: progettazione, didattica e valutazione. In L. Bertazzoni, M. Filippa, A.L. Rizzo (a cura di). *La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto*. Macerata: eum edizioni, 67-100.
- RIZZO, A.L. (2020). L'insegnante di sostegno nel progetto inclusivo della scuola. In L. Chiappetta Cajola (a cura di). *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva*. Roma: Anicia, 249-272.
- ROSENSHINE, B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?*. Routledge/Taylor & Francis Group, 201-220.
- SCHÖN, D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- THOMPSON, M.J., MCLAUGHLIN, T.F., DERBY, K.M. (2011). The use of differential reinforcement to decrease the inappropriate verbalizations of a nine-year-old girl with autism. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(23), 183-196.
- TRAVERSETTI, M. (2020). La didattica inclusiva e lo sviluppo delle competenze dell'allievo con disabilità. In L. Chiappetta Cajola (a cura di). *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva*. Roma: Anicia, 205-229.
- VAN DER MEIJ, J., DE JONG, T. (2006). Supporting students' learning with multiple representations in a dynamic simulation-based learning environment. *Learning and instruction*, 16(3), 199-212.

Capitolo 3

Formare insegnanti inclusivi. Riflessioni dal Corso del Sostegno per una pedagogia della cura educativa

Giorgio Crescenza

3.1 Premessa

Dopo aver approfondito il senso e il significato delle principali parole che attraversano la tematica dell'inclusione nel perimetro pedagogico, il contributo intende concentrarsi sull'importanza della formazione degli insegnanti (Baldacci, 2023), prendendo spunto da una pluriennale esperienza didattica maturata all'interno del Corso di Formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Roma Tre (diretto dal Prof. Fabio Bocci).

A tal proposito, negli ultimi decenni sono state intraprese molte iniziative per trasformare le aule delle nostre scuole in ambienti di apprendimento e sviluppo, capaci di accogliere tutti, in particolare gli alunni più a rischio di esclusione, affinché si creasse una scuola capace di accogliere tutte le diversità e rispondere alle esigenze di ciascuno (Bertolini, 1999). La preoccupazione per una scuola inclusiva è quindi diventata una delle maggiori sfide che i sistemi educativi, le scuole, gli insegnanti e la società di oggi devono affrontare. Infatti, mentre nei Paesi in via di sviluppo la preoccupazione si concentra sul modo in cui milioni di bambini possono accedere a un sistema formativo adeguato, nei Paesi più ricchi molti giovani abbandonano la scuola senza aver conseguito un diploma (Ainscow & Miles, 2008).

In ogni caso, l'esperienza ci dimostra come i sistemi educativi e i professionisti che ci lavorano abbiano cercato, con diversi gradi di successo, di accogliere le esigenze di ciascun individuo. I docenti per esempio hanno tentato, con maggiore o minore successo, non sempre con un'adeguata professionalità inclusiva, di dare risposta alla situazione e alla complessità affrontata in base alle politiche, alle tradizioni pedagogiche, alle risorse disponibili e alle loro stesse competenze. Prove che riflettono l'intenso dibattito in diversi Paesi e che evidenziano alcune costanti nelle proposte internazionali volte a raggiungere un'istruzione equa e di qualità per tutti. Per raggiungere tale obiettivo, dunque, è fondamentale promuovere un'adeguata formazione degli insegnanti e delle culture organizzative, favorendo la collaborazione in classe per affrontare la diversità dei bisogni degli studenti.

Sembra quindi opportuno specificare cosa si intende per educazione inclusiva (Volpicella, 2017), quale sia la funzione e il ruolo degli insegnanti in rela-

zione agli studenti, al fine di formulare alcune proposte sui contenuti e sulle strategie di formazione, sia durante il periodo iniziale che in servizio per tutta la durata della carriera.

3.2 Cosa intendiamo per educazione inclusiva?

Non è difficile che vi sia una certa confusione sull'uso del concetto di inclusione o di scuola inclusiva, sia nella letteratura, sia nelle politiche, sia nei dibattiti che nella formazione. Sicuramente, i motivi alla base di tale confusione sono vari e hanno a che fare, storicamente, con la tensione emergenziale della scuola di poter garantire un'adeguata formazione per tutti, oltre al problema annoso della disattenzione dei Governi nei confronti delle politiche scolastiche e delle risorse destinate a questa importante Istituzione (Crescenza, 2021).

Il concetto di inclusione entra nel lessico pedagogico a partire dagli anni Novanta del Novecento¹ grazie ad alcuni documenti internazionali, legandosi al diritto all'educazione per tutti come condizione irrinunciabile per garantire l'apprendimento e la partecipazione attiva di ogni individuo ai processi sociali, indipendentemente dalle differenze di genere, origine etnica, status sociale ed economico, lingua, capacità cognitive e così via. La teorizzazione del paradigma dell'inclusione è ancora in atto nella comunità pedagogica e il concetto appare tuttora connotato da una pluralità semantica (Gasperi, 2017; Ferrante, Passerini & Palmieri, 2020). Tuttavia, i diversi sostenitori della filosofia educativa dell'inclusione condividono la denuncia dell'approccio teso alla 'normalizzazione' che ha prevalso in alcune realtà e politiche scolastiche (Dovigo, 2017; Bocci, 2021). La diversità, spesso, viene letta in un'ottica discriminante, come il problema di una minoranza e non come il comune denominatore di tutta la popolazione scolastica (Frabboni & Pinto Minerva, 2013).

Si è generato quindi, in alcuni casi, un indebolimento della tensione ideale e istituzionale alla condivisione delle differenze: ciò accade quando a prevalere sono la rimozione non cosciente della diversità e con essa il processo latente di assimilazione o di marginalizzazione. I processi inclusivi, invece, auspicano cambiamenti radicali dell'organizzazione, del curriculum, degli ecosistemi relazionali, delle strategie di insegnamento e dei contesti di apprendimento affinché siano le istituzioni formative a adattarsi dinamicamente ai bisogni, sempre

¹ Il riferimento qui è alla Conferenza mondiale sull'educazione per tutti organizzata a Jomtien (Thailandia) nel 1990; si proponeva l'obiettivo di definire le regole essenziali per realizzare in tutti i Paesi un'istruzione universale di base di buona qualità, con particolare attenzione ai Paesi poveri. Nel corso della Conferenza 155 Paesi si sono impegnati a ridurre l'analfabetismo e a garantire una educazione di base per tutti, sottolineando l'importanza dell'istruzione nella lotta contro la povertà e l'emarginazione, nella promozione delle donne, nella difesa dei bambini contro i pericoli dello sfruttamento lavorativo e sessuale, nella promozione dei diritti umani e della democrazia, nella difesa dell'ambiente e nel controllo della crescita demografica. A Jomtien si è voluto dare peso al processo educativo dall'istruzione di base all'apprendimento divenendo un punto di riferimento nonché un manifesto nella progettazione di percorsi inclusivi.

speciali di tutti gli alunni (Fiorucci, 2018). La pedagogia inclusiva tende a strappare dai margini i soggetti più deboli e a portarli nel cuore dei processi educativi e formativi. Coerentemente con questi principi, il concetto di inclusione si lega a quello di ‘capacitazione’ come occasione autentica di accesso alla libertà. Sen (1994) distingue i funzionamenti (*functioning*) dalle capacitazioni (*capabilities*): per funzionamenti intende gli aspetti costitutivi del benessere umano, i suoi funzionamenti come camminare, leggere, scrivere etc...; mentre per capacitazione intende la reale libertà delle persone di promuovere e raggiungere il proprio funzionamento. Per raggiungere i funzionamenti, costitutivi del proprio benessere, ciascun soggetto deve vivere in contesti che lo mettano nelle condizioni di crescere, gli concedano la libertà di poter scoprire il proprio funzionamento, in modo da poter compensare i propri deficit (Aleandri & Fiorentini, 2022).

L’approccio delle *capabilities* descrive il benessere individuale non come qualcosa di statico e materialistico, ma «richiama l’attenzione sulla pluralità di fattori personali e familiari, e sulle molteplicità di contesti sociali, ambientali, economici, istituzionali, culturali, che agiscono nella determinazione del processo di benessere individuale» (Biggeri & Bellanca, 2011, p. 13).

Lo sviluppo è inteso come un «processo di espansione delle opportunità e delle libertà di cui le persone possono effettivamente godere» (Ivi, p.22). Ciò che conta è quanto e cosa le persone riescono a fare con le risorse che hanno a disposizione, quindi il benessere, l’uguaglianza vanno valutati nello spazio delle capacità, cioè «l’attenzione va qui all’effettiva libertà della persona di fare o essere ciò che ritiene valga la pena fare o essere» (Sen, 2010, p. 241).

Pertanto, è dall’insieme delle caratteristiche sociali, ambientali, familiari, personali che si delinea la specificità del soggetto da includere in una comunità. Il *capability approach* «consente di superare il dilemma delle differenze: esso, infatti, si focalizza sulle specificità della situazione e dei bisogni del singolo, senza imprigionarlo con un’etichetta immutabile» (Biggeri & Bellanca, 2011, p. 23) e, soprattutto, si interroga sul come integrare i bisogni di ciascuno all’interno di un contesto socialmente condiviso in cui la libertà educativa avviene, in un’ottica inclusiva, libertà di sviluppo, crescita, partecipazione, emancipazione; altresì è resa possibile grazie alla libertà da tutti quei vincoli fisici, psichici, sociali, economici, politici che rallentano o impediscono lo sviluppo delle potenzialità individuali (Sen, 1994). Il salto dal paradigma dell’uguaglianza a quello dell’equità diviene necessario, determinante.

A tal proposito Maura Striano afferma (2021, pp. 59-60):

«[...] ogni processo di crescita si realizza su base individuale e non può essere comparato a specifici standard né misurato in riferimento a modelli e obiettivi. L’unico criterio di misura dei processi di crescita è il livello di benessere che gli individui possono raggiungere nella misura in cui si realizzano le loro aspirazioni e potenzialità e contribuiscono, sulla base delle loro capacità, alla vita

della comunità in cui vivono. In questa ottica il lavoro educativo non si configura come una forma di sostegno, ma piuttosto come attivazione e catalizzatore di processi di crescita e cambiamento, che si danno in una dinamica transattiva in cui gli studenti e tutte le risorse contestuali vengono a essere mutualmente implicati».

In questa prospettiva, la scuola, innanzitutto, dovrebbe conoscere e definire il mondo dell'esclusione che riguarda tutti, nella misura in cui non vi è il riconoscimento della propria diversità e singolarità; i caratteri dell'esclusione vanno colti nelle sue diverse espressioni e manifestazioni poiché sollecitano prima di tutto noi stessi e la nostra condotta. Interrogarsi sull'altro significa, contemporaneamente, interrogarsi su di sé, 'vedere' i vissuti degli 'stranieri' vuol dire scrutare, contemporaneamente, i vissuti occidentali, individuare le contraddizioni, gli scontri/incontri, tenere sveglia la consapevolezza delle interpretazioni, delle negoziazioni, praticando l'analisi multi-situazionale. Pensare il diverso non coinvolge l'altro ma anche il 'noi', facendoci ripensare al valore della differenza/diversità alla luce di una società planetaria (Pinto Minerva, 2002).

L'esclusione è un concetto molto complesso, non riguarda solo i problemi o le disfunzioni della biologia di un essere umano e gli effetti che questi producono sul funzionamento del suo fisico, della sua mente o dei suoi organi di senso. Essa condiziona, in modi dipendenti dal contesto, anche aspetti come il senso di sé, il ruolo sociale, il *peso politico* e in generale i rapporti sociali e familiari di una persona (Lopez, 2018).

Pertanto, l'inclusione comporta lo spostamento dell'attenzione dal "discente" al "contesto". Non sono tanto le condizioni e le caratteristiche degli studenti a essere importanti, quanto la capacità della scuola di accogliere, valorizzare e rispondere ai diversi bisogni degli studenti; una capacità che deve riflettersi nel pensiero degli insegnanti, nelle pratiche educative e nelle risorse personali e materiali disponibili (Szpunar, 2022). Di conseguenza, gli sforzi devono essere diretti ad adattare la proposta educativa a un corpo studentesco diversificato, e non il contrario, e a fornire il supporto che uno studente può eventualmente richiedere. L'inclusione non deve essere limitata agli studenti con condizioni di disabilità, perché consiste nel promuovere maggiori e migliori opportunità per tutti gli studenti, e in particolare per coloro che, per una serie di ragioni (migratorie, culturali, sociali, connesse al genere) possono essere più a rischio di esclusione e fallimento. È opportuno evidenziare inoltre, che l'inclusione non è uno stato, ma un processo. È un viaggio che non finisce mai; un processo di miglioramento continuo della scuola, che coinvolge l'intera comunità scolastica. Un processo di identificazione e minimizzazione dei fattori di esclusione insiti nelle istituzioni sociali. Da questa prospettiva, non ha senso parlare o dividere le classi o le scuole in inclusive o non inclusive. L'inclusione non è un obiettivo da raggiungere, ma un impegno costante per migliorare le condizioni di tutti gli studenti (Cottini, 2018). Una scuola inclusiva è una

scuola in movimento, piuttosto che una scuola che ha raggiunto un obiettivo particolare, per questo è necessario che tutti gli insegnanti possano assumere una prospettiva inclusiva all'interno del loro percorso di formazione.

3.3 La formazione degli insegnanti in prospettiva inclusiva

In accordo con quanto detto in precedenza, l'educazione inclusiva può essere intesa come un processo di formazione, in senso lato, ovvero un percorso di potenziamento dei sistemi educativi, delle scuole e degli insegnanti per affrontare la diversità degli studenti. Si tratta quindi di una vera e propria sfida per la formazione degli insegnanti, ovvero come processo di sviluppo professionale e miglioramento delle scuole e dei sistemi educativi. I progressi verso l'inclusione richiedono la volontà politica, un accordo sociale basato su valori di equità e giustizia, e quindi non dipendono solo dalla formazione degli insegnanti. Sarebbe illusorio e poco responsabile, far ricadere l'intero processo solo sulle spalle degli insegnanti. I progressi in questa direzione, dipendono anche da un processo decisionale coraggioso, che agisca sui cambiamenti necessari nella progettazione e nello sviluppo dei curricula; sulla fornitura e sulla redistribuzione delle risorse umane e materiali; sull'organizzazione delle scuole (tempi e spazi per la collaborazione degli insegnanti, in un quadro flessibile e autonomo che promuova la partecipazione degli insegnanti) e sui processi di insegnamento e di apprendimento (concentrandosi non solo sui processi di apprendimento, ma anche sugli studenti con le loro plurime storie e identità).

Al riguardo, nel PNRR è effettivamente prevista la riforma del sistema di reclutamento dei docenti e nello specifico, tale percorso, in via di definizione dopo l'approvazione della Legge 29 giugno 2022, n.79, ha l'obiettivo di sviluppare e di accertare nei futuri docenti: le competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche e metodologiche, specie quelle dell'inclusione, e della partecipazione degli studenti rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti.

Va detto quindi, con altrettanta chiarezza che la formazione degli insegnanti non è la soluzione al problema (Arnaiz, 2003), ma un elemento chiave che può contribuire al cambiamento e al progresso verso l'inclusione. La sfida che si propone converge con quelle che Stoll e Fink (1999) hanno definito "scuole efficaci", cioè che mirano a fornire opportunità di apprendimento a tutti gli studenti. Si tratta, in breve, di scuole e insegnanti che imparano a promuovere il massimo progresso individuale in ogni studente, al di là di quello che ci si aspetterebbe in base alle conoscenze possedute e ai fattori ambientali. In tal senso, formare gli insegnanti alla diversità sarà utile per sviluppare un'istruzione di qualità per tutti, perché si configura come un aspetto del sistema educativo, che favorisce il cambiamento, in un contesto aperto a tutti e guidato da valori inclusivi. Non si tratta quindi di formazione individuale per uno sviluppo professionale isolato, ma piuttosto di responsabilizzazione personale per parteci-

pare a un'attività didattica che permetta lo sviluppo professionale del personale docente e del miglioramento della scuola.

In questo senso, la formazione dovrebbe essere orientata alla creazione di un professionista che rifletta sulla propria pratica, all'interno di un'organizzazione educativa, che collabori attivamente per migliorare la propria competenza e quella della scuola; e che agisca come un intellettuale critico, consapevole della dimensione etica della propria professione (Baldacci, 2020).

Questi criteri generali per le basi della formazione per l'educazione inclusiva si concretizzano con quelli forniti nei corsi di specializzazione per il sostegno e che andrebbero estesi alla formazione di tutte le docenti e di tutti i docenti, perché i problemi educativi hanno: una dimensione multipla (psicologica, sociale, morale); una risoluzione incerta e sono soggetti a conflitti di valori, imprevedibili e simultanei.

Nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, infatti, proprio grazie alla loro articolazione (insegnamenti, laboratori e tirocinio) e al loro consolidato patto sodale tra scuola e Università nella messa a punto del percorso di formazione, si può sviluppare quella indispensabile «postura alla ricerca, alla riflessività ricorsiva in azione, alla responsabilità condivisa delle decisioni e alla partecipazione che sono poi [...] le leve della/per la scuola inclusiva, ossia di quell'idea di educazione che desideriamo sviluppare in questo XXI secolo» (Bocci, Guerini, & Travaglini, 2021, p. 12).

Inoltre, c'è da dire che i percorsi di apprendimento degli studenti più vulnerabili non sono qualitativamente diversi da quelli degli altri. Infatti, lo sviluppo del discente dovrebbe basarsi su *input* quali intelligenze multiple, soprattutto interpersonali e intrapersonali, nonché un senso di competenza, costruito sulla base dell'autostima. La gestione inclusiva della classe richiede la definizione di obiettivi di base per tutti, con livelli diversi di raggiungimento, e la diversificazione di attività e gradi di supporto, promuovendo la partecipazione delle persone coinvolte, con l'obiettivo di essere il meno restrittivo possibile. In tal senso, le classi e le scuole dovrebbero promuovere il sostegno e la collaborazione tra lavoro di cooperazione tra alunni, insegnanti, e famiglie nell'ottica di una vera comunità educante (Dusi & Pati, 2011).

Infine, è necessario notare che alcuni studi (Hsien, 2007) dimostrano che gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione sono generalmente positivi e dipendono, soprattutto, dalla formazione ricevuta nell'ambito del proprio percorso iniziale e in primo luogo, da quanto si è stati sensibilizzati nella gestione delle differenze (soprattutto degli studenti con bisogni speciali), al fine di incoraggiare costantemente gli studenti a promuovere interazioni sociali basate sull'ascolto attivo e sull'*exotopia*² (Mlinar, 2023). La didattica e la conseguente progettazione inclusiva sono gli esiti del complesso di tutti gli alunni, in quanto la diversità è caratteristica dell'essere umano e, in quanto tale, necessita di una personalizzazione dell'insegnamento-apprendimento. Difatti,

² L'*exotopia* rappresenta un processo mentale distinto, differenziato dall'empatia in quanto non implica obbligatoriamente un coinvolgimento emotivo (cioè percepire quale emozione l'altro sta provando), ma coinvolge piuttosto una partecipazione attiva nella ricerca e comprensione dei significati.

ogni individuo ha diritto ad essere considerato per il suo percorso svolto, per i suoi progressi e non per i suoi limiti, soprattutto quando su questi non si può intervenire mediante l'esercizio, in quanto la progressione nell'abilità specifica è lenta e i risultati sono minimi.

Pertanto, la scuola inclusiva deve cambiare atteggiamento verso la diversità per poter educare alla convivenza pacifica e deve essere capace di dare delle risposte didattiche alle differenze individuali.

«Nel momento dell'incontro tra individui e organizzazioni diverse, si avvia spontaneamente un processo di reciprocità di conoscenze e di ricerca delle similitudini, che nel caso abbia esito positivo permette di rendere l'«altro» più familiare, favorendone l'avvicinamento, se invece, per diversi motivi, tali similitudini sono poco presenti, questo processo può rendere il momento dell'incontro difficile e traumatico» (MIUR, 2015, pp. 5-6).

Alla progettazione la sfida di rendere familiari, condivise e socializzanti le conoscenze e le abilità nonché le storie di vita di ciascun soggetto in formazione per co-costruire una storia formativa quanto mai comunitaria.

Emerge, allora, con chiarezza l'importanza di privilegiare interventi basati sulla promozione di capacità positive, ovvero sulla presa di coscienza del proprio potenziale. Scuola, famiglia e territorio sono chiamati a sviluppare la logica dell'aver cura per poter perseguire l'obiettivo di una reale inclusione che sia benessere e riconoscimento per tutti e di tutti.

Perché come sostiene D'Addelfio (2022, p. 56), «[...] senza cura non c'è vita umana; nessuno viene e rimane al mondo senza che un altro essere umano si occupi di lui/lei. E la pandemia ha reso tutto questo più evidente, anche agli occhi di chi aveva preteso di negarlo».

3.4 Considerazioni conclusive e prospettive pedagogiche

Da siffatte considerazioni, si può evincere che la riflessione pedagogica sul tema dell'aver cura pone il *focus* sulla persona e il suo contesto. Pertanto, il processo inclusivo non può non riguardare un intero sistema di risorse conosciute, plurali e allo stesso tempo competitive che consentano il raggiungimento dei benefici effettivi sui cittadini e danno vita a una rete di offerta ampia, riconoscibile, che possa essere garanzia di interventi misurati sulle differenze.

Sul piano dell'aver cura proprio il docente, ma anche tutti coloro che operano sul territorio sono chiamati ad assumersi la responsabilità di un progetto di crescita, con al centro l'educando, finalizzato all'autonomia della persona stessa, accompagnata nel proprio personale cammino di emancipazione del proprio essere; si tratta di dar risposta ai bisogni e alle necessità dell'altro. È di fondamentale importanza sottolineare che l'aver cura non è un proposito uni-

direzionale, in quanto l'unidirezionalità condurrebbe allo smarrimento della reciprocità e della relazione, poiché anche se asimmetrica, quest'ultima implica uno stato di reciproca ricettività: la scena non è occupata da una persona che dà e una che riceve ma da figure umane che entrambe ricevono e danno.

La ricchezza di un'esperienza inclusiva sta nel processo dialogico della mutualità della cura, se per cura intendiamo anche quel processo autoeducativo/formativo che un educatore autentico si trova a vivere nell'incontro con l'altro (Mortari, 2020).

Valore aggiunto del corso di specializzazione è costituito dal tirocinio e dai laboratori, che consentono ai futuri insegnanti di sviluppare il pensiero pratico, di trasferire l'apprendimento alla pratica lavorativa, di prendere coscienza della cultura specialistica del proprio settore, di sviluppare un'identità professionale e personale attraverso la costruzione individuale e sociale della conoscenza pratica per mezzo di processi di co-osservazione, co-riflessione e intervento diretto in contesti reali.

Da un punto di vista pedagogico, l'obiettivo principale di queste attività di didattica attiva e laboratoriale negli studi sull'educazione, è quello di avvicinare i docenti in formazione alla realtà sociale ed educativa degli studenti che, a partire da un quadro teorico, hanno ricevuto gli strumenti per implementare le conoscenze acquisite ed essere in grado di trasferirle alla realtà delle istituzioni che li ospitano. In breve, questo periodo permette ai futuri docenti di generare uno spazio in cui mettere in pratica gran parte delle competenze acquisite nel corso della loro formazione accademica (Gabarda & Colomo, 2019). Va inoltre ricordato che i tirocini esterni consentono di apprendere nuove competenze, in quanto questo "spazio formativo" permette di continuare a progredire nella loro formazione esercitando e riflettendo sui contenuti teorici che hanno già interiorizzato.

Tuttavia, affinché questo processo di "socializzazione professionale" abbia successo, è essenziale prestare molta attenzione alla sua progettazione, soprattutto oggi alla luce del percorso dei 60 CFU previsto dalla Legge 79 del 2022. Se, inoltre, ci concentriamo sul campo delle competenze pedagogiche e didattiche, l'esperienza dei corsi di specializzazione diventa un'occasione unica per attingere a riferimenti e contesti reali. Ogni docente in formazione, infatti, vivrà un'esperienza personale specifica in un contesto specifico e in un momento proprio, dove il ruolo dei docenti universitari, dei docenti esperti del laboratorio e del tutor tirocinio, così come della scuola frequentata, determineranno, in larga misura, il successo e la qualità di questo periodo di formazione. Al contempo, genereranno la logica inclusiva e la logica dell'aver cura (Iori, Augelli, Bruzzone & Musi, 2010), prospettive che s'intersecano nello spazio in cui ciascuno è reso 'agente' del proprio processo formativo e in cui da una cultura dell'abilitazione si passa ad una cultura dell'autodeterminazione. È infatti quest'ultima che consente alle istituzioni, in modo particolare alla scuola, di pensarsi un po' meno centri di risposta diretta, e un po' più centri di iniziativa e di attivazione di soluzioni costruite con la partecipazione e il protagonismo dei giovani.

Bibliografia

- AINSCOW, M., MILES, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. *Perspectivas*, 38(1), 15-44.
- ALEANDRI, G., FIORENTINI, C. (2022). Training Action and Development of Capacity Building in the Interconnected Educational Ecosystems. *Formazione & Insegnamento*, 20(1 Tome I), 154-168. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_15.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BALDACCI, M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli, 30-38.
- BALDACCI, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7-13.
- BERTOLINI, P. (1999). Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia. *Studium Educationis*, 2, 250-257.
- BIGGERI, M., BELLANCA, N. (Eds.) (2011). *L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*. Arezzo: UCOPED.
- BOCCI, F. (2021). *Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.
- 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.
- COTTINI, L. (2018). *La pedagogia e la didattica speciale. L'inclusione come campo privilegiato di ricerca*. In I. Loiodice (Ed.), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione*. Bari: Progedit, 49-63.
- CRESCENZA, G. (2021). Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, n.1, 145-162.
- D'ADDELFIO, G. (2022). Bisogni della persona e cura educativa. In A. Bellingeri, G. D'Addelfio, L. Romano, E. Sidoti & M. Vinciguerra, *Per-corsi di pedagogia generale* (pp. 53-66). Torino: Utet, 53-66.
- DOVIGO, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.
- DUSI, P., PATI, L. (Eds.) (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale. Una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- FERRANTE, A., PASSERINI, M.B.G., PALMIERI, C. (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini.
- FIORUCCI, M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia oggi*, 16 (1), 115-127.

- FRABONI, F., PINTO MINERVA, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- GABARDA, V., COLOMO, E. (2019). Los tutores de prácticas en los centros: comparativa autonómica del prácticum del Máster en Educación Secundaria. *Estudios e Investigaciones*, 34, 163-181. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.23524>
- GASPARI, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini.
- HSIEN, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion. *Support of a Unified Teacher Preparation Program, Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- IORI, V., AUGELLI, A., BRUZZONE, D., & MUSI, E. (2010). *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- LOPEZ, A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- MIUR (2015). Buone prassi per l'inclusione. Disponibile a <https://www.iclangelini.edu.it/attachments/article/2100/Allegato%2016%20-%20Buone%20prassi%20per%20l%27inclusione.pdf> . Consultato il 25/11/22.
- MLINAR, K. (2023). Alla ricerca di una base universale di valori educativi nella scuola pluralistica. Dai diritti umani all'etica globale e alla responsabilità. *Encyclopaideia*, 27(65), 1-17. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/14723>.
- MORTARI, L. (2020). *Aver cura di sé*. Milano: Cortina.
- PINTO MINERVA, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- SEN, A. (1994). *La diseguaglianza: un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- SEN, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- STOLL, L., FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- STRIANO, M. (2021). La dimensione del sostegno in educazione. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci, 51-60.
- SZPUNAR, G. (2022). L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva. *Pedagogia oggi*, 20(1), 161-167. <https://doi.org/10.7346/PO-012022-21>.
- VOLPICELLA, A.M. (2017). La pedagogia dell'inclusione. In Volpicella A.M. & G. Crescenza (Eds.), *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi*. Roma: Edizioni Conoscenza, 123-156.

Capitolo 4

Le parole... abbattere muri per aprire finestre verso la de-formazione dei significati

Marianna Piccioli

4.1 Processi di formazione delle significazioni sociali

Il riferimento, non tanto velato, all'approccio alla Comunicazione Nonviolenta di Marshall B. Rosenberg (2018) che si coglie nel titolo di questo contributo nasce, in particolare, da ciò che scrive Ruth Bebermeyer (2018, p. 5): «le parole sono finestre, oppure muri, ci imprigionano o ci danno la libertà».

La visione delle parole come un qualcosa che può costruire muri è immediatamente accessibile, ma come un qualcosa che ci imprigiona è più difficile da comprendere se pensiamo che anche l'art. 21 della nostra Costituzione della Repubblica (1948) sancisce il legame tra parola e libertà: «tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione».

Questa visione dell'uso della parola entra in cassa di risonanza con gli insegnamenti dei ragazzi della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani che, nella loro lettera (1967) riscontrano questa ambivalenza nell'uso della lingua e scrivono che «per andare in parlamento bisogna impadronirsi della lingua» (p. 92), e che «le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro» (pp. 18-19). Le parole quindi possono costruire ponti oppure muri, possono liberare oppure ingabbiare, possono aprire finestre oppure separare, giudicare e etichettare.

Marshall B. Rosenberg (2018) sostiene che «anche quando non consideriamo 'violento' il modo in cui parliamo, le nostre parole spesso portano al dolore e al ferimento, sia di noi stessi che degli altri» (p. 25). È nella molteplicità dei significati e delle significazioni che risiede l'esigenza di scegliere il modo in cui vogliamo usare il linguaggio, se per aprire finestre o per costruire muri, se per imprigionare qualcuno o qualcosa o per dargli la libertà.

Canevaro (2018), a commento dell'opera di Marshall B. Rosenberg, sottolinea come «l'uso disinvolto e approssimativo delle parole ci fa contribuire senza che ce ne accorgiamo alla strutturazione violenta dei nostri rapporti sociali» (p. 16) e ravvisa nella dimensione culturale della struttura sociale odierna una mancata rispondenza con i principi della nonviolenza, richiamando però il singolo individuo ad una responsabilità diretta in quanto ritiene che il paradigma della violenza sia implicito nelle nostre comunicazioni.

L'abitudine, la conformità, i riferimenti culturali stanno alla base dei significati e delle significazioni che diamo e utilizziamo nell'uso del linguaggio e sono ancora i ragazzi della Scuola di Barbiana (1967) che mettono in evidenza la motivazione per la quale l'uso del linguaggio sia fondamentale per de-costruire quei significati stigmatizzanti, 'violenti', etichettanti a cui siamo ormai abituati. Rivolgendosi direttamente agli insegnanti, i ragazzi di Barbiana dicono: «forse vi siete deformati proprio facendo scuola in una scuola così. Non avete preferito i signorini per malizia, è solo che li avete avuti troppo sotto gli occhi. Troppi di numero e troppo tempo. [...] Chi ama le creature che stanno bene resta apolitico. Non vuol cambiare nulla» (p. 92) e, in continuità, rilevano che i bianchi non fanno mai le leggi che occorrono ai neri.

Ci piace vedere un filo rosso tra le suggestioni fin qui avanzate e il *Cultural Model* dei *Disability Studies* in quanto anche questo approccio cerca di comprendere il modello culturale che sta alla base dell'immagine stereotipata che la cultura dominante ha e perpetua della disabilità, incentrando la propria riflessione critica sull'analisi e l'utilizzo del linguaggio culturalmente determinato in quanto prodotto della stessa cultura.

Questa prospettiva porta negli anni anche gli studiosi italiani ad interrogarsi e modificare l'uso del linguaggio. Ripercorrendo rapidamente alcune tappe possiamo ricordare i cambiamenti che si sono susseguiti nel tentativo di definire e nominare la persona con disabilità: l'idioti, il cieco, il sordo, il tetraparesico, la persona handicappata, a cui è seguita la persona con handicap, il disabile, il diversamente abile, il diversabile, fino a giungere alla persona con disabilità. Come ricorda Medeghini (2011) «il ruolo della discorsività nella costruzione della disabilità non sempre ha ricevuto l'attenzione necessaria: infatti, è prevalsa l'analisi delle etichettature (handicappato, diversamente abile, disabile) senza che questa operazione linguistica affrontasse la relazione fra piano lessicale, discorsi, cultura, società e il loro ruolo nei processi di soggettivazione e oggettivazione» (p. 20).

Volendo approfondire il *Cultural Model*, si ritiene importante cercare di definire un quadro di riferimento che renda evidente l'importanza dell'uso del linguaggio quando si affrontano questioni culturalmente rilevanti. Shakespeare (2014), uno dei maggiori sostenitori del *Relational Model*, dimostra di apprezzare quelli che per lui si connotano come studi culturali sulla disabilità e che ritiene appartengano ad una più ampia famiglia degli approcci sociali, all'interno della quale però si distinguono in quanto rivolgono la loro attenzione alle sole rappresentazioni culturali e mostrano una certa disponibilità di confronto con altri gruppi minoritari. Operazione ben messa in evidenza anche da Goodley (2011) quando rileva parallelismi tra il concetto di disabilismo, di eterosessismo e di razzismo. Tornando al pensiero di Shakespeare (2014), per il percorso che stiamo cercando di compiere, appare rilevante quella che lui ritiene una svolta culturale in quanto gli studi in questo ambito si rivolgono al linguaggio e ai discorsi che si sono concentrati sulla decostruzione della categoria della disabilità.

4.1.1 Appartenenza categoriale e ragionamento antinomico

Per poter operare una de-costruzione dei significati e delle significazioni culturali non si può prescindere dalla comprensione dei dispositivi che li generano e li fanno confluire in quelle categorie mentali e rappresentazioni sociali che l'essere umano adotta per ordinare la propria conoscenza del mondo.

Alcuni autori ci forniscono gli elementi necessari per comprendere questi meccanismi a partire da Moscovici (1989) che fa emergere che la rappresentazione sociale è l'espressione della conoscenza condivisa all'interno di una società o di un gruppo e che questa si costruisce tramite due meccanismi: la convenzionalizzazione e la prescrizione. Questi due meccanismi da un lato forniscono modelli, schemi convenzionali di lettura del mondo e dei fenomeni che in esso accadono e dall'altro vengono continuamente riaffermati e rinforzati attraverso abitudini linguistiche che finiscono per rendere prescrittiva la modellizzazione e la schematizzazione convenzionale. Per completare l'azione della rappresentazione, per l'autore sono necessari due processi che concorrono sinergicamente: l'ancoraggio, che consente di ricondurre un fatto mai sperimentato all'interno di categorie familiari, e l'oggettivazione, che tende a rendere concreto qualcosa di astratto.

È il linguaggio che sembra produrre nella nostra mente il significato dei concetti e quindi la loro rappresentazione, il tutto all'interno del processo comunicativo che, in quanto tale, ha necessità di un emittente e un ricevente, rendendo così fondamentale la codifica discorsiva che l'emittente adotta nell'espressione della propria significazione, della propria rappresentazione (Hall, 2006). L'enunciato non ha un significato fin quando qualcuno non lo rappresenti all'interno di un discorso prodotto attraverso l'uso del linguaggio e all'interno di una relazione di conoscenza (Foucault, 1972; 1998; 1999).

Considerando la disabilità come un costrutto di significato culturale, «le rappresentazioni legate alla disabilità sono [...] il frutto, il prodotto di pratiche discorsive che fino ad oggi hanno perpetuato la distanza e la dicotomia abile-disabile in posizioni gerarchiche, generanti sottomissione ed esclusione» (Vadà, 2011, p. 134).

La visione dicotomica di coppie discordanti è particolarmente funzionale anche per Gardou (2018) che propone otto modelli culturali diversi che trattano la disabilità con altrettante modalità.

- Modello esogeno/endogeno: nel modello esogeno la disabilità è vista come il risultato di un elemento estrinseco, esterno all'individuo, mentre nel modello endogeno la disabilità appartiene alla persona.

- Modello additivo/sottrattivo: nel modello additivo la disabilità viene considerata come un elemento che si inserisce, si aggiunge ai corpi. «Un'eccedenza indesiderabile che richiede di essere recisa» (p. 124). Nel modello sottrattivo la disabilità è, al contrario, un qualcosa che manca all'individuo.

- Modello malefico/benefico: nel modello malefico la disabilità è considerata un male assoluto, mentre nel modello benefico viene vista come esperienza

trascendente che consente all'individuo di alimentarsi di sorgenti energetiche che nascono dalla vulnerabilità. L'autore ritiene che «questi modelli permettono di cogliere il disordine dei significati attribuiti alla disabilità che, nel tempo e nelle culture, ha costantemente sfidato la coscienza umana» (p. 129).

La contrapposizione antinomica sembra una strategia in grado di far emergere le differenti visioni del mondo e le contraddizioni dell'uso discorsivo del linguaggio.

Booth e Ainscow (2016) utilizzano questa strategia per mettere in evidenza il differente quadro valoriale su cui si basa una società escludente o una società inclusiva (*Tab. 1*).

Valori escludenti	Valori inclusivi
Gerarchia	Equità
Efficienza	Bellezza
Interessi personali	Compassione
Opportunismo	Diritti
Immagine	Onestà
Sfruttamento	Sostenibilità
Forza	Saggezza
Consumo	Partecipazione
Conformità	Coraggio
Sorveglianza	Fiducia
Autorità	Amore
Gruppo elitario	Comunità
Selezione	Nonviolenza
Determinismo	Speranza
Monocultura	Rispetto per la diversità
Ricompensa/punizione	Gioia

Tab. 1 – Valori escludenti e valori inclusivi

Anche Marshall B. Rosenberg (2018) adotta questa strategia e contrappone la Comunicazione Nonviolenta che vuole «fare chiarezza su ciò che osserviamo, ciò che proviamo e ciò di cui abbiamo bisogno» (p. 26) alla comunicazione 'violenta', usata per emettere diagnosi e giudizi. L'autore evidenzia sei forme

dell'uso discorsivo del linguaggio che contribuiscono al modo 'violento' di relazionarsi con gli altri.

Preme ricordare che 'violenza' e nonviolenza risiedono nel considerare se i discorsi possano o meno arrecare sofferenza a chi ascolta o al destinatario.

- Giudizi moralistici – «Un tipo di comunicazione che aliena dalla vita è l'uso di giudizi moralistici che implicano il torto o la cattiveria di quelle persone che non agiscono in armonia con i nostri valori» (p. 39). Questa tipologia di comunicazione si manifesta attraverso l'adozione di una postura di etichettamento di un individuo tramite l'attribuzione di qualità con valore negativo a discapito di una descrizione operazionalizzata, oggettiva del comportamento reale. «È pigro» a fronte di «raramente percorre lunghe distanze camminando» oppure «quando entro in casa è seduto sul divano». Questa tipologia di uso del linguaggio viene spesso emessa tramite l'uso impersonale del linguaggio come forma di deresponsabilizzazione individuale.
- Fare paragoni – Paragonare due persone, due atteggiamenti, due comportamenti, è considerata una forma di giudizio in quanto non descrive la persona, l'atteggiamento o il comportamento di un individuo, ma lo colloca in contrapposizione con le caratteristiche di un altro individuo o di un gruppo e quello che emergerà sarà solo la presunta differenza, la presunta distanza da un termine di paragone adottato in quanto ritenuto quello giusto, corretto, desiderabile.
- Negare le proprie responsabilità – In linea con l'uso impersonale del linguaggio, negare le proprie responsabilità «offusca la nostra consapevolezza del fatto che ciascuno è responsabile dei propri pensieri, dei propri sentimenti e delle proprie azioni» (p. 44). Questa tipologia di uso del linguaggio emerge quando all'interno del discorso si attribuisce la responsabilità a delle entità sovradimensionate difficili da mettere in discussione. Ci si nasconde dietro la prassi, la legge, le regole, i regolamenti, il dovere, l'etichettamento, l'appartenenza a una specifica categoria, il gruppo di appartenenza o a cui si ambisce di appartenere, i ruoli sociali, il genere, l'età, gli impulsi incontrollabili, l'indole.
- Pretendere – «Una pretesa, in modo esplicito o implicito, minaccia coloro a cui è rivolta, i quali saranno puniti con sensi di colpa o altre punizioni se non si conformano ad essa» (p. 45). Questa forma di comunicazione è molto comune nella cultura occidentale ed è adottata soprattutto da coloro che detengono il potere per affermare la propria autorità sugli altri. La pretesa viene osservata per evitare le conseguenze negative esplicitamente o implicitamente rappresentate, ma, di fatto, non genera un cambiamento nei comportamenti degli individui a cui è rivolta.
- Merito – Il meritare è riferibile sia ad un riconoscimento sia ad una punizione, ma, in entrambi i casi, il merito sembra essere un attributo di un individuo oppure una conseguenza di un'azione e di un comportamento precedentemente elogiato e posto come desiderabile oppure stigmatizzato

e posto in relazione ad una conseguenza negativa, una punizione. Il meritare di essere punito «presuppone la ‘cattiveria’ delle persone che si comportano in certi modi e invoca una punizione affinché esse si pentano e modifichino il loro comportamento» (p. 48). Il cambiamento non viene posto in relazione ad un miglioramento individuale, una crescita personale, ma in relazione all’evitamento di una punizione che, come abbiamo visto non genera cambiamento ma solo l’adesione coercitiva ad un modello dato.

- Società gerarchiche – La comunicazione che genera etichette, che fa paragoni, pretende ed emette giudizi moralistici «deriva dalle società gerarchiche, il cui funzionamento dipende dalla presenza di un gran numero di cittadini docili e sottomessi» (p. 49) in modo da permetterne la continuazione.

4.1.2 Uso del linguaggio per la costruzione del costrutto di disabilità

Medeghini (2013) evidenzia alcuni ambiti d’interesse nei quali risultano emblematici il linguaggio e il suo uso in quanto capaci di evidenziare i differenti riferimenti concettuali sulla costruzione del costrutto della disabilità. Da un lato il linguaggio utilizzato all’interno del modello medico-individuale e dall’altro quello che caratterizza il linguaggio dei *Disability Studies* che, seppur con alcune differenziazioni interne ai vari modelli, mantiene trame comuni rappresentate dalla critica al ritenere il funzionamento dell’individuo centrale e caratterizzante e al far emergere i processi di categorizzazione normativa che sottendono il linguaggio specialistico. Uno di questi ambiti è il linguaggio utilizzato all’interno delle classificazioni della disabilità «dove i processi di denominazione rappresentano l’area di maggiore criticità» (p. 57). L’autore ripercorre le tappe di trasformazione del linguaggio utilizzato all’interno delle classificazioni internazionali della disabilità per evidenziare come sia cambiata la struttura concettuale di riferimento. Dall’uso di menomazione, perdita o anomalia di strutture e funzionamento corporeo, disabilità, mancanza di abilità e limitazione di partecipazione, handicap, esito della menomazione e della disabilità che impedisce la conduzione di una vita considerata normale, si giunge alla visione bio-psico-sociale dove si parla di condizioni e funzioni corporee e dove la disabilità nasce tra le condizioni di salute e di funzionamento dell’individuo poste in relazione con i fattori contestuali intesi come fattori ambientali e personali. Questa trasformazione linguistica e concettuale si deve all’ampia discussione che, a livello internazionale, ha coinvolto diverse sensibilità, quelle bio-mediche come quelle sociali e che ha portato alla definizione del modello bio-psico-sociale come sottolineato da F. Monceri (2017), la quale ritiene che vada «comunque sottolineato che in effetti tale modello è stato originariamente pensato come un tentativo di riconciliare modello medico e modello sociale, conservando per così dire il lato buono di entrambi» (p. 99) sviluppandosi su categorie di significazione affini al *Relational Model*.

A tal proposito Hacking (2008) parla del pensiero classificatorio in riferimento al dibattito epistemologico tra correnti fondazioniste e antifondazioniste. L'autore ritiene che ci sia un'interazione dinamica tra le classificazioni sviluppate nelle scienze sociali e gli individui che si trovano classificati in quanto, qualificando un tipo di persona o di comportamento, lo si può segmentare fino al punto di modificarlo. Questo fenomeno viene definito dall'autore come effetto valanga o effetto retroattivo delle specificazioni umane.

Valtellina (2016) sottolinea inoltre come «la nominazione crea oggetti, non in modo immediato, ma attraverso un processo di stratificazione progressivo e culturalmente surdeterminato, e ciò che si costruisce non rimane lo stesso oggetto a oltranza, ma evolve continuamente» (p. 14). Secondo Gimeno Sacristán (2006) «la prima forma di distinguere le differenze è nominarle, e la prima forma di combattere le politiche conformiste è quella di cambiare il nome alle cose» (p. 19). Per chiudere il riferimento alla pratica della classificazione e della nominazione dobbiamo far riferimento anche a Bourdieu (1983), il quale ritiene che la classificazione sia l'esito di una lotta in cui si gioca la dialettica sociale della nominazione, dalla quale uscirà vincente la posizione con maggiore relazione di potere.

Abbiamo quindi visto che il sistema classificatorio necessariamente genera una relazione di appartenenza nominale ad un gruppo che, in relazione ad alcune caratteristiche, non appartiene invece ad un altro gruppo, meccanismo che determina la dinamica del riconoscimento interno alle singole classi. Tra classi differenti si procede quindi con un meccanismo di ricerca di presenza/assenza delle caratteristiche della propria classe per includere o escludere i singoli soggetti dalla stessa, così, all'interno di ciascuna classe, si assiste a vincoli di riconoscimento, di appartenenza e di esclusione per quei soggetti che non ne fanno parte, proprio in relazione alle caratteristiche che identificano quella data categoria, generando quindi un processo di riconoscimento di non appartenenza.

4.2 Formare per de-formare

Quali modelli concettuali e culturali traspaiono nei docenti in formazione all'interno di un percorso per l'acquisizione della specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità? Quanto il percorso formativo può modificare il modello concettuale e culturale degli insegnanti in formazione?

Queste sono le domande a cui il contributo intende dare risposta all'interno di uno studio più ampio.

Lo studio è stato condotto durante l'anno accademico 2020/2021 e ha coinvolto 411 docenti di ogni ordine e grado frequentanti il V Ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Firenze.

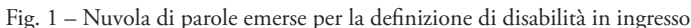
Ai docenti è stato chiesto di fornire una definizione di cinque etichette uti-

lizzate nel linguaggio scolastico: integrazione; inclusione; disabilità; insegnante; insegnante di sostegno. La raccolta dati è stata effettuata una prima volta ad inizio corso e una seconda alla fine del percorso di formazione e di questi dati saranno restituiti quelli relativi all'etichetta di disabilità.

La numerosità delle parole usate risulta essere notevolmente più ampia nella seconda somministrazione (13858), con ben 9624 parole in più rispetto alla prima (4234) e anche la ricchezza lessicale vede un incremento, passando da 534 parole diverse nella prima somministrazione a 1760 nella seconda.

Le singole parole sono state considerate nella loro numerosità emergente registrando la frequenza d'uso con l'adozione della stessa lista di esclusione che, oltre alle parole abitualmente escluse, ha riguardato il termine stesso di disabilità. Attraverso l'uso di Atlas.Ti sono state create due nuvole di parole, la prima relativa alle definizioni in ingresso (Fig. 1) e la seconda relativa a quelle in uscita (Fig. 2).

Nella rappresentazione grafica delle definizioni in ingresso la posizione centrale è chiaramente occupata dalla parola condizione e risulta quasi solitaria, mentre nelle definizioni in uscita la collocazione centrale è occupata dalla parola persona accompagnata da condizione, fattori e contesto.



63

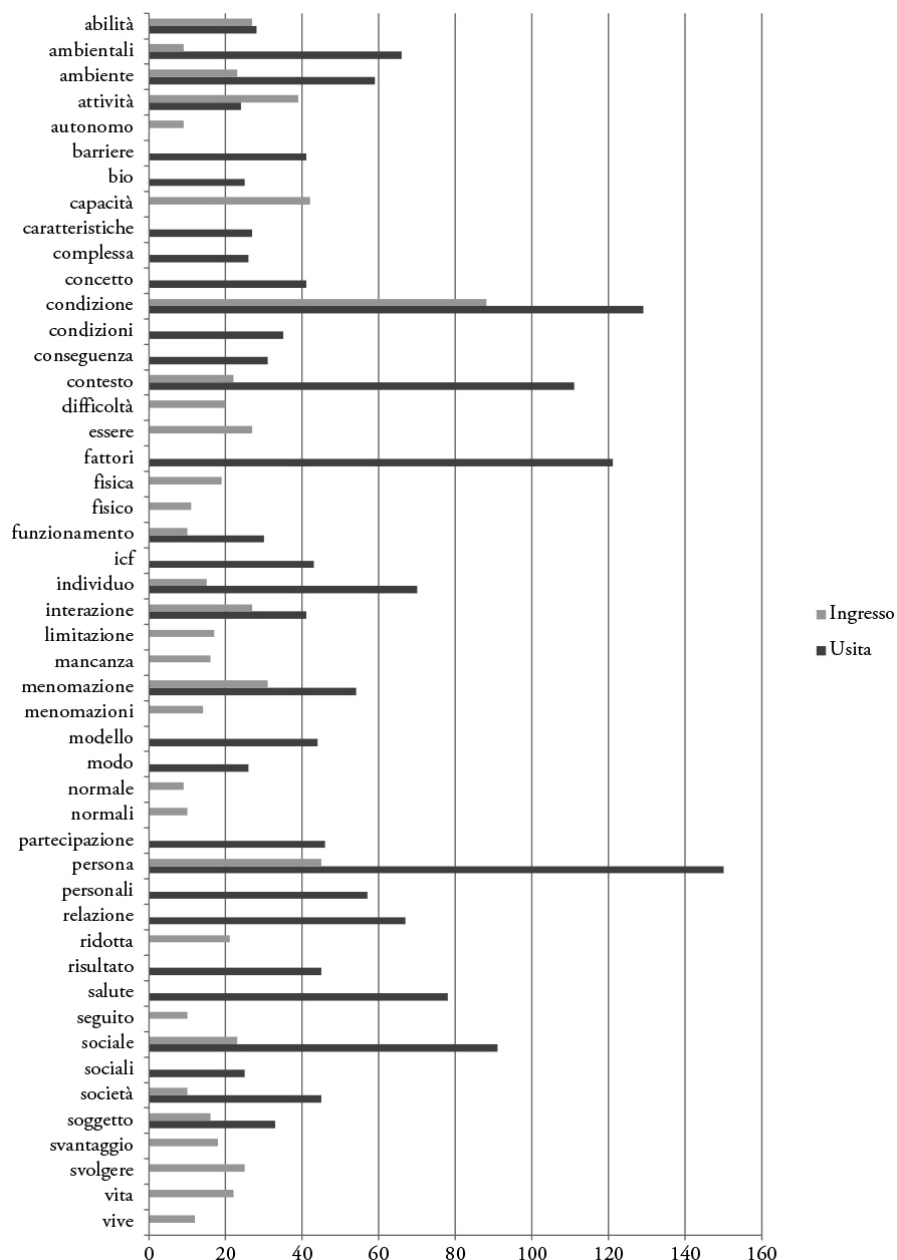


Fig. 3 – Prime 30 parole utilizzate in ingresso e in uscita

In particolare, le parole che scompaiono nella definizione in uscita afferiscono ad un linguaggio abitualmente utilizzato all'interno di un approccio medico-individuale alla disabilità, riferibile alla condizione dell'individuo, mentre quelle che compaiono richiamano l'approccio bio-psico-sociale e il *Relational Model*.

Successivamente è stato effettuato un processo di codifica delle risposte attraverso l'uso degli indicatori dell'analisi del linguaggio, dei discorsi e delle pratiche (D'Alessio, Medeghini, Vadalà e Bocci, 2013), rielaborati attraverso l'introduzione del modello concettuale del *Relational Model* (Piccioli, 2020) con particolare riferimento ai descrittori relativi al costrutto della disabilità (Tab. 2).

	Integrazione	<i>Relational Model</i>	Inclusione
Disabilità	Descritta come caratteristica di uno specifico individuo	Descritta all'interno dell'interazione tra l'ambiente/contesto e la persona con deficit	Risulterà essere un prodotto delle azioni escludenti messe in atto dall'ambiente/contesto

Tab. 2 – Descrittori adottati per l'analisi delle definizioni

I risultati ottenuti dal processo di codifica delle risposte fornite (Tab. 3) mostrano che l'indicatore del modello concettuale dell'inclusione nelle definizioni in ingresso non è stato attribuito a nessuna risposta fornita e appare nettamente maggioritario l'indicatore del modello concettuale dell'integrazione.

	Ingresso	Uscita
Integrazione	88,46%	15,35%
Relational Model	11,54%	75,65%
Inclusione	0%	8,97%

Tab. 3 – Distribuzione delle descrizioni della parola disabilità

Alla fine del corso, il modello concettuale maggioritario risulta quello del *Relational Model*, poco presente il modello concettuale dell'inclusione e ancora resistente, anche se in forte decremento, quello dell'integrazione.

4.3 Riflessioni

Attraverso la definizione della parola disabilità fornita in ingresso e in uscita dai docenti impegnati nella formazione iniziale del corso di specializzazione per le attività di sostegno, abbiamo rilevato che il modello concettuale dominante in ingresso è quello dell'integrazione che vede la disabilità come condizione dell'individuo, mentre in uscita risulta essere il *Relational Model*, per il quale la disabilità nasce dalla mancata relazione tra contesto e caratteristiche di funzionamento dell'individuo.

Le definizioni in uscita sono maggiormente complesse e articolate e il lessico usato è molto arricchito; le definizioni in uscita fanno registrare frequenze simili in molte parole che acquisiscono valore dalla loro relazione; si tende ad abbandonare l'uso di parole vicine al modello concettuale medico-individuale a favore di parole che contraddistinguono quello dell'inclusione.

Le differenze nella numerosità di parole e l'aumento della ricchezza lessicale sembrano mettere in luce che, a seguito di uno specifico percorso di formazione e de-formazione, i rispondenti abbiano maturato una diversa consapevolezza della complessità del costrutto della disabilità. Inoltre, le differenze nelle significazioni fornite, evidenziano il cambiamento tra le definizioni fornite prima e dopo l'intervento.

Resta comunque interessante soffermarsi sulle definizioni fornite in ingresso in quanto indicano che l'approccio culturale dominante che emerge dall'uso di un linguaggio privo di un intervento formativo e de-formativo specifico, colloca i rispondenti all'interno del modello concettuale dell'integrazione, modello favorevole ai processi inclusivi, ma che vede risiedere nell'individuo la nascita della condizione e il costrutto di disabilità.

Bibliografia

- BOOTH, T., AINSWORTH, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values (Fourth edition)*. Cambridge: Index for Inclusion Network (IfIn)..
- BOURDIEU, P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino.
- CANEVARO, A. (2018). Contributo. In Rosenberg, M. B. *Le parole sono finestre (oppure muri): introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*. Reggio Emilia: Edizioni Esserci, 15-20.
- Costituzione della Repubblica Italiana, 01/01/1948.
- D'ALESSIO, S., MEDEGHINI, R., VADALÀ, G., BOCCI, F. (2013). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In Vianello, R. e Di Nuovo, S. (eds), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson, 151-179.
- FOUCAULT, M. (1972) *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- FOUCAULT, M. (1998). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli.
- FOUCAULT, M. (1999). *Archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- GARDOU, C. (2018). Alcuni modelli per inquadrare le rappresentazioni della disabilità. In De Anna, L. Gardou, C. e Covelli A. (eds), *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della pedagogia speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti*. Trento: Erickson, 120-129.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2006). Diversos però no sesignals. In Pujolàs, P. (ed:), Lago, J.R., Riera, G., Pedragosa, O. e Soldevila J. (coords.). *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo, 17-34.
- GOODLEY, D. (2011). *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*. London: Sage, London.
- HACKING, I. (2008). *Plasmare le persone. Corso al Collège de France (2004-2005)*. Urbino: Quattroventi.
- HALL, S. (2006). *Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune*. Milano: Il Saggiatore.
- MEDEGHINI, R. (2011). Introduzione. In Medeghini R., Fornasa W. (eds), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Franco Angeli, Milano, 13-22.
- MEDEGHINI, R. (2013). Il linguaggio come problema. In Medeghini, R. D'alesio, S. Marra, A.D. Vadala, G. e Valtellina, E. *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 53-88.
- MONCERI F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.

- MOSCOVICI, S. (1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In Farr, R. e Moscovici, S. (eds), *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino, 23-94.
- PICCIOLI, M. (2020). *Relational model e cultural model come incontro tra integrazione e inclusione: un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- ROSENBERG, M.B. (2018). *Le parole sono finestre (oppure muri): introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*. Reggio Emilia: Edizioni Esserci.
- SCUOLA DI BARBIANA (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*. London and New York: Routledge (trad. it. Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali, Erickson, Trento, 2017).
- VADALÀ, G. (2011). La riproduzione della disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali. In Medeghini, R. e Fornasa, W. (eds), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli, 129-155.
- VALTELLINA, E. (2016) *Tipi umani particolarmente strani. La sindrome di Asperger come oggetto culturale*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.

Capitolo 5

La dimensione valoriale della ricerca-formazione in relazione al Corso di Specializzazione sul Sostegno

Milena Pomponi

5.1 Lo sviluppo dell'apprendimento professionale e la formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti: un breve *exkursus*

Le tematiche dello sviluppo dell'apprendimento professionale¹ (Calvert, 2016) e della formazione iniziale e continua degli insegnanti rappresentano argomenti che da tempo richiedono attenzione all'interno dello scenario relativo alle politiche scolastiche da parte delle istituzioni a diversi livelli (centrale e periferico), quali ad esempio, le Istituzioni Scolastiche, gli Uffici Scolastici Regionali, il Ministero, le Università, le Associazioni di settore, gli Enti deputati alla formazione e i Sindacati.

Queste tematiche ancora oggi sono dibattute in ambienti accademici ed istituzionali e richiedono condivisione e confronto in spazi intra/inter-istituzionali dedicati in quanto necessitano di interventi strutturali e sistemici.

Il primo intervento normativo che regola lo sviluppo dell'apprendimento professionale e la formazione iniziale e continua degli insegnanti trova fondamento nella Legge n. 477/1973, che attraverso il DPR n. 417/1974 delega al Governo l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato. Contestualmente il DPR n. 419/1974, all'art. 1 TITOLO 1 *Sperimentazione e ricerca educativa*, riconosce e regola le sperimentazioni nella scuola, intese: "come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico"; "come ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture esistenti".

Una revisione importante in merito al tema della formazione degli insegnanti giunge mediante la Legge 107/2015, infatti il comma 124 della suddetta legge dichiara che «la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale» e l'attività che sostanzia i percorsi formativi viene definita dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza ed in allineamento con il Piano Triennale dell'Offerta formativa (PTOF) e con i risultati indicati nel Piano di Miglioramento (PdM) elaborati dalle rispettive scuole.

Nell'arco temporale di circa quarant'anni interviene la legge sugli ordina-

¹ Lo sviluppo dell'apprendimento professionale (Calvert, 2016) riconosce gli insegnanti "agenti" della loro crescita professionale, la quale si co-costruisce attraverso un processo riflessivo scaturito da un'esperienza vissuta in una specifica situazione scolastica.

menti didattici universitari, la Legge n. 341/1990 che definisce, in maniera indiretta, le modalità secondo le quali si svilupperebbe il percorso formativo degli insegnanti nell'ambito universitario stabilendo: per gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado una scuola di specializzazione post-laurea, vale a dire la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SISS); per gli insegnanti di scuola primaria ed infanzia un corso di laurea dedicato di durata quadriennale, vale a dire il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Quest'ultimo, a seguito del Decreto Ministeriale n. 249/2010 viene sostituito con il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico, un percorso di studi di durata quinquennale che ha mantenuto una continuità, rispetto al precedente, relativamente alla corretta integrazione tra tematiche educative, discipline, tirocinio scolastico (Luzzatto, 2016).

Il suddetto Decreto introduce delle novità anche nell'ambito degli altri corsi di laurea, comportando di fatto la soppressione delle SISS avvenuta con la chiusura del IX Ciclo nell'anno accademico 2008-2009. Infatti l'intervento normativo ha previsto che, per gli aspiranti professori della scuola secondaria di primo e secondo grado, il percorso di studi si realizzasse nella seguente articolazione: la laurea triennale, la laurea magistrale della durata di due anni e il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) della durata di un anno.

L'attivazione del TFA, da parte delle università, ha riguardato ciascuna delle classi di abilitazione ed ha attribuito, con il superamento dell'esame finale, il titolo di abilitazione all'insegnamento in una delle classi di concorso per le quali si è presentata l'istanza della domanda di partecipazione.

5.1.1 Il percorso di formazione per conseguire la specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità

Il TFA "ordinario" è stato affiancato dal percorso formativo dedicato alle attività del sostegno con il Decreto Ministeriale del 30.10.2011, ai sensi degli articoli 5 e 13 del Decreto 10 Ministeriale n. 249/2010, e con il Decreto del Direttore Generale MIUR n. 58/2013 *Percorsi abilitanti speciali*.

L'ammissione al corso di specializzazione, art. 6 DM 30/2011, avviene mediante un test preliminare e successivamente attraverso una prova scritta ed una prova orale, sulle materie oggetto delle diverse classi di concorso, organizzate dalle università. I contenuti delle tre prove riguardano il possesso di una serie di competenze nell'ambito di alcuni argomenti: competenze socio-psicopedagogiche diversificate in funzione del grado di scuola; competenze su empatia ed intelligenza emotiva; competenze su creatività e pensiero divergente; competenze organizzative e giuridiche correlate al regime di autonomia delle istituzioni scolastiche.

Il test preliminare ha la durata di due ore ed è costituito da sessanta quesiti formulati con cinque opzioni di risposta, fra le quali occorre individuarne una soltanto. La risposta corretta a ogni domanda vale 0,5 punti, la risposta non data o errata 0 punti. Almeno venti dei predetti quesiti sono volti a verificare

le competenze linguistiche e la comprensione dei testi in lingua italiana.

La prova scritta, suddivisa per ordine e grado di scuola, ha per oggetto una o più tematiche tra quelle appena menzionate e consiste in domande a risposta aperta. La valutazione è espressa in trentesimi; per essere ammesso alla prova orale il candidato deve conseguire una votazione non inferiore a 21/30. La prova orale verte sui contenuti della prova scritta e su questioni motivazionali, anche per questa tipologia di prova la valutazione è espressa in trentesimi e si ritiene superata se il candidato riporta una votazione non inferiore a 21/30.

L'esame finale, art. 9 DM 30/2011, è sostenuto davanti una commissione composta dal direttore del corso, che la presiede, da due docenti che hanno svolto attività nel corso nominati dalla competente autorità accademica, nonché da un esperto sulle tematiche dell'integrazione dei disabili e da un dirigente tecnico o da un dirigente scolastico designati dal direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale. L'esame consiste in un colloquio con il candidato, mediante il quale si valuta: l'elaborato di approfondimento teorico a scelta del candidato volto a dimostrare la completa padronanza dell'argomento scelto e gli aspetti applicativi in ambito scolastico; la relazione sull'esperienza professionale di tirocinio consistente in una raccolta di elaborazioni, riflessioni e documentazioni; il prodotto multimediale finalizzato alla didattica speciale con l'uso delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione (T.I.C.). L'esame si intende superato da parte di quei candidati che hanno conseguito una valutazione non inferiore a 18/30.

Le attività che caratterizzano il corso di specializzazione comprendono gli insegnamenti, i laboratori ed il tirocinio (diretto, indiretto e TIC) e riguardano diversi argomenti, quali sono gli insegnamenti di scienze dell'educazione e gli insegnamenti di didattiche disciplinari che, anche in un contesto di laboratorio, sono svolti stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico.

Di particolare rilievo sono i laboratori mediante i quali si pianificano e si realizzano attività progettuali pedagogico-didattiche indirizzate alla rielaborazione e al confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio. Mediante l'attività laboratoriale, secondo l'Allegato B (articolo 2) *Note* del DM n. 30/2011, si privilegiano modalità di apprendimento cooperativo e collaborativo, ricerca-azione, apprendimento metacognitivo, quali sono ad esempio: lavori di gruppo, simulazioni, approfondimenti; esperienze applicative in situazioni reali o simulate; esperienze applicate relative ad attività formative nei settori disciplinari caratterizzanti la classe (gestione del gruppo-classe).

Altresì importante è il tirocinio articolato in diretto ed indiretto, pari ad un totale di 300 ore corrispondenti a 12 crediti formativi, svolto presso le istituzioni scolastiche sotto la guida di un docente tutor di tirocinio diretto, chiamato tutor dei tirocinanti, in collaborazione con un docente chiamato tutor coordinatore.

Le attività del tirocinio diretto, Allegato B (articolo 2) DM n. 30/2011, prevedono modalità operative basate su "progettualità" proposte dagli Atenei,

coerenti con le finalità del percorso formativo e con particolare attenzione alla crescita professionale degli operatori attivi nelle Istituzioni coinvolte nel processo.

Le attività del tirocinio indiretto, Allegato B (articolo 2) DM n. 30/2011, prevedono attività di supervisione da parte dei docenti dei laboratori e dei tutor dei tirocinanti, che si sostanziano nella rielaborazione dell'esperienza personale nel significato più proprio della parola, e di quest'ultima sia da un punto di vista personale che psico-motivazionale ed infine in un'attività pratica sull'utilizzo delle nuove tecnologie applicate alla didattica speciale (TIC).

Tenendo in considerazione la normativa vigente, le scuole si avvalgono del supporto del personale docente a tempo indeterminato, specializzato per le attività di sostegno, per lo svolgimento delle attività di tirocinio diretto, pari a 150 ore, ed indiretto, pari a 25 ore, in qualità di tutor dei tirocinanti. Quest'ultimo è designato dal dirigente scolastico sulla base della disponibilità, del curriculum e dell'incarico di insegnamento per non meno di 7 anni; inoltre deve prestare servizio nelle istituzioni scolastiche che risultano iscritte negli elenchi degli Uffici Scolastici Regionali ed hanno accolto l'istanza di convenzione presentata da parte del tirocinante. Contestualmente, le università, mediante la selezione regolamentata attraverso un bando dedicato, si avvalgono del supporto di personale docente in servizio nelle istituzioni scolastiche per lo svolgimento delle attività di tirocinio indiretto, pari a 70 ore, in qualità di tutor coordinatore.

Il tutor dei tirocinanti ha il compito di: orientare il tirocinante in relazione agli aspetti organizzativi-progettuali ed educativo-didattici della scuola in un'ottica sistemica ed inclusiva; accompagnare e monitorare l'inserimento del tirocinante in relazione alla classe; accompagnare e promuovere l'accoglienza del tirocinante all'interno del team docenti o del consiglio di classe, in generale tra i colleghi, ed all'interno degli Organi Collegiali; accompagnare il tirocinante, di concerto con il tutor coordinatore, nella progettazione dell'attività educativo-didattica e dei processi di insegnamento-apprendimento e nella realizzazione del progetto di tirocinio; valutare le attività del tirocinio indiretto e la rielaborazione dell'esperienza professionale svolte per un totale di 25 ore da parte dell'insegnante tirocinante.

Il tutor coordinatore ha il compito principale di supervisionare e valutare le attività del tirocinio indiretto e la rielaborazione dell'esperienza professionale svolte per un totale di 50 ore da parte dell'insegnante tirocinante. Infine, come per il tutor dei tirocinanti, supportare il docente in formazione nella progettazione dell'attività educativo-didattica e dei processi di insegnamento-apprendimento ai fini della realizzazione del progetto di tirocinio. L'attività di supporto si sostanzia di diversi aspetti: orientare il tirocinante verso le pratiche di osservazione; costruire strumenti che promuovano l'analisi del contesto, del gruppo classe e del singolo alunno; argomentare tutti quegli elementi in cui si articola la progettazione educativo-didattica; approfondire in merito ad alcune tematiche fondamentali quali le strategie metodologiche ed i processi di valutazione ed autovalutazione.

Il tutor dei tirocinanti ed il tutor coordinatore svolgono entrambi dei ruoli attivi deputati all'acquisizione della consapevolezza da parte del tirocinante dell'importanza del proprio ruolo: lo sviluppo e la promozione della co-costruzione di una figura professionale attenta alla cura ed alla valorizzazione delle diversità (Agenda 2030, obiettivo 4.1), aperta a sperimentarsi in contesti sempre nuovi ed in cambiamento, disponibile al confronto ed alla condivisione nell'ottica dell'innovazione e del miglioramento.

5.2 Ricerca-formazione come possibile approccio metodologico per il Corso di Specializzazione sul Sostegno

La ricerca-formazione (RF) si configura come un approccio di ricerca situata e partecipata e persegue la finalità dello sviluppo professionale secondo un duplice senso: ridurre le distanze tra la teoria e la prassi (tenendo in considerazione anche la prospettiva di una interdipendenza positiva tra l'università e la scuola) e incentivare la co-costruzione dello sviluppo dell'apprendimento professionale attraverso la compartecipazione attiva dei dirigenti scolastici e dei docenti delle scuole coinvolte.

La RF assume una dimensione valoriale in quanto è caratterizzata da alcuni elementi fondamentali:

- la co-costituzione di un gruppo di lavoro-ricerca inter-istituzionale che coinvolga l'Istituzione Scolastica e l'Università;
- l'attenzione nei riguardi dei bisogni formativi ed educativi delle scuole coinvolte nella ricerca e delle condizioni contestuali della specifica scuola;
- lo sviluppo di momenti dedicati alla promozione del pensiero critico e riflessivo all'interno dei quali i docenti si percepiscono compartecipi, co-decisorie e co-agenti nel progetto di ricerca e il ricercatore è considerato come un facilitatore;
- la promozione delle condizioni del contesto che possano favorire lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti professionali nonché di un *mindset* (Dweck, 2013) orientati alla ricerca e all'approccio scientifico.

La presentazione della ricerca-formazione, sin qui delineata, conduce ad alcune riflessioni in relazione all'articolazione delle modalità che caratterizzano le attività del percorso formativo di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, delineate nel precedente paragrafo.

Tali riflessioni inducono ancor più a considerare il valore aggiunto della dimensione valoriale della RF all'interno dell'organizzazione delle attività del corso di specializzazione per il sostegno. In particolare, l'attività progettuale svolta attraverso i laboratori (che contribuirebbero ad arricchire l'offerta formativa degli insegnamenti e che dovrebbero essere considerati come ambienti di apprendimento laboratoriale) e l'articolazione del percorso di tirocinio, sia diretto che indiretto, rappresenterebbero degli ambiti rispetto ai quali la RF risulterebbe un approccio metodologico funzionale.

Da un punto di vista teorico, un elemento importante è rappresentato dalla coerenza della RF con il Modello Sociale di Booth & Ainscow² (2011; 2014) e con la teoria della *teacher agency*³ (Calvert, 2016).

I due studiosi, Booth & Ainscow, attraverso questo modello forniscono una delle letture più interessanti del costrutto d'inclusione, che dovrebbe sostanziare i principi pedagogici sottostanti il percorso di specializzazione.

Il costrutto d'inclusione infatti è interpretato come un'impresa collettiva e pertanto non si riduce a mera accoglienza/inserimento di specifiche categorie di allievi (Medeghini *et al.* 2013; Medeghini, 2018; Bocci, 2019) all'interno dei contesti ma deve essere intesa come un'azione finalizzata a mettere in atto processi trasformativi dei contesti a partire "dal basso".

Correlata al Modello Sociale è la teoria della *teacher agency*, l'interrelazione tra l'approccio della RF e i percorsi di specializzazione contribuirebbe a rendere ancor più efficaci tale teoria, in quanto porrebbe maggiormente l'attenzione sulle condizioni strutturali necessarie per la crescita professionale dei docenti come mezzo per rafforzare la stessa *agentività*, attribuendo molta importanza al contesto scolastico all'interno del quale operano i dirigenti scolastici e gli insegnanti.

Relativamente alla prassi, la pianificazione e l'organizzazione di spazi deputati al confronto, alla condivisione, alla riflessione contribuirebbero a rendere i dirigenti e i docenti delle scuole coinvolte corresponsabili nell'agire in merito alla realizzazione di percorsi progettuali di ricerca, all'analisi ed interpretazione di dati, alla creazione di banche dati che siano fruibili all'interno della scuola, alla co-costruzione di possibili soluzioni strategiche da inserire all'interno del Piano di Miglioramento della scuola e dunque all'interno della progettualità della scuola mediante il Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

Quanto detto richiede alle istituzioni responsabili dell'educazione e dell'istruzione, citate in precedenza, la conoscenza ed anche la consapevolezza dell'importanza dello sviluppo dell'apprendimento professionale e della formazione iniziale ed in servizio in un'ottica di *life long learning* (Alberici, 2002) al fine di progettare e realizzare impianti formativi strutturati e sistemici.

Assumendo tale punto di vista risulterebbe altrettanto significativa la valorizzazione della formazione tra pari (Bocci, 2018a; 2018b; 2019) mediante il coinvolgimento delle figure di sistema⁴, all'interno delle quali potrebbe essere

² Il Modello Sociale degli autori Booth & Ainscow (2011; 2014) interpreta i processi inclusivi come l'esito dell'azione su tre piani d'intervento: la dimensione delle culture inclusive; la dimensione delle politiche inclusive; la dimensione delle pratiche inclusive.

³ La *teacher agency* considera tutti i docenti "agenti" della propria crescita professionale e definisce l'*agentività* come «la capacità di agire degli insegnanti in maniera intenzionale e costruttiva per orientare e dirigere la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei colleghi» (Calvert, 2016, p.4, Trad. propria).

⁴ Le figure di sistema o figure intermedie all'interno del contesto scolastico, conosciute anche con la denominazione anglosassone *middle management*, rappresentano tutti gli insegnanti che ricoprono ruoli e svolgono funzioni, i quali, nell'esplicitare le mansioni loro assegnate, coadiuvano il dirigente scolastico nell'adempire alle funzioni appartenenti al proprio ruolo e alla propria fun-

delineata anche la funzione del tutor dei tirocinanti, in quanto, la loro funzione strategica – come agenti/vettori dei processi inclusivi – potrebbe motivare alla pratica agentiva i colleghi e avvierebbe nuove e più significative forme di apprendimento professionale.

In particolare il ruolo svolto dal tutor coordinatore e da quello del tutor dei tirocinanti, risulterebbe fondamentale nel delineare e sviluppare possibili linee di ricerca-formazione nella prospettiva di individuare i bisogni reali della singola istituzione scolastica, valorizzare tutte le risorse umane e strumentali che in essa sono rappresentate ed attribuire ancor più spessore ai percorsi di specializzazione sopra menzionati.

Queste potenziali figure di sistema risulterebbero importanti altresì nel co-costruire una sorta di *trait d'union* tra l'agire all'interno del contesto scolastico e quello all'interno del contesto universitario nel tentativo di superare la dicotomia, da sempre sottolineata, tra "la teoria e la prassi".

5.3 Riflessioni conclusive

Il tema dello sviluppo dell'apprendimento professionale e della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti rappresenta una tematica "aperta" e complessa nella sua argomentazione. Nello specifico dei percorsi di formazione per la specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, il dibattito si arricchirebbe di importanti riflessioni in relazione all'approccio della ricerca-formazione.

In quest'ottica infatti la realizzazione di percorsi di ricerca secondo l'approccio della RF all'interno dei percorsi di specializzazione potrebbe sostanziare in maniera significativa la trasformazione dell'agire educativo e didattico in un'ottica di innovazione e di miglioramento.

zione. Le figure di sistema affiancano dunque il DS, dal quale ricevono direttive di massima, per espletare il proprio mandato, e concorrono con il proprio operato nell'organizzazione e nella gestione delle istituzioni scolastiche. Loro sono insegnanti che assumono responsabilità in aggiunta ed in funzione di tutte le attività educativo-didattiche – quelle che nel modello sociale di Booth & Ainscow (2011; 2014) appartengono alla dimensione delle *pratiche inclusive* – realizzate all'interno delle istituzioni scolastiche.

Bibliografia

- AGENDA 2030. *Obiettivo 4- Istruzione di qualità*. <https://www.obiettivo2030.it/objective-4>.
- ALBERICI, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Pearson Italia Spa.
- ASQUINI, G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- BOCCI, F. (2018a). Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della Teacher Agency. In M. Sibilio, & P. Aiello (eds.). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES, 259-267.
- BOCCI, F. (2018b). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley et al. (eds.), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson, 141-171.
- BOCCI, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (ed.). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: Franco Angeli, 120-129.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3 ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (F. Dovigo, Trans.). Roma: Carocci (Original work published in 2011).
- CALVERT, L. (2016). The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform professional learning So That It Really Support educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.
- DECRETO DEL DIRETTORE GENERALE N. 58/2013 *Percorsi abilitanti speciali*. <https://www.dirittoscolastico.it/ddg-n-58-del-25-luglio-2013/>
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>
- DECRETO DEL PRESIDENTE REPUBBLICA 31 MAGGIO 1974, N. 417 *recante norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato* (in S.O. alla G.U. 13 settembre 1974, n. 239). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1974/09/13/074U0417/sg>
- DECRETO DEL PRESIDENTE REPUBBLICA 31 MAGGIO 1974, N. 419 *recante norme sulla sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*. (in S.O. alla G.U. 13 settembre 1974, n. 239). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1974/09/13/239/so/0/sg/pdf>
- DECRETO MINISTERIALE 10 SETTEMBRE 2010, N. 249. *Regolamento concernente: definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione*. http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf.

- DECRETO MINISTERIALE 30 SETTEMBRE 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249. (12A03796) (GU Serie Generale n.78 del 02-04-2012). Allegato C (art. 2) Aspetti organizzativi dei corsi.*
- DWECK, C.S. (2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo.* Milano: Franco Angeli.
- LEGGE 30 LUGLIO 1973, N. 477 recante delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato (in G.U. 16 agosto 1973, n. 211). https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1973-08-16&atto.codiceRedazionale=073U0477&elenco30giorni=false
- LEGGE 19 NOVEMBRE 1990, N. 341 recante Riforma degli ordinamenti didattici universitari (in G.U. n. 274 del 23 novembre 1990). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg>
- LEGGE 13 LUGLIO 2015, N. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.
- LUZZATTO, G. (2011). Università e scuola per la formazione degli insegnanti. In A.M. Ajello e V. Ghione (a cura di), *Comunicazione e apprendimento tra scuola e società. Scritti in onore di Clotilde Pontecorvo*. Roma: Infantiae.Org.
- MEDEGHINI, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In AA.VV. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- MEDEGHINI, R. ET ALL (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

Capitolo 6

Genere, razza e disabilità. Per una formazione intersezionale delle/dei docenti specializzate/i nel sostegno

Martina De Castro

6.1 Premessa

La metafora dell'intersezione è stata utilizzata per la prima volta dalla giurista e attivista afroamericana Kimberlé Crenshaw (1989; 1991) e «ha dato il nome a un processo comunicativo continuo che cerca di comprendere la razza in termini di genere o il genere in termini di classe» (Hill Collins, 2019, p. 47). Ciò significa che l'intersezionalità permette di focalizzarsi simultaneamente sugli elementi di uguaglianza e differenza tra gli assi identitari (il genere è uguale e diverso dalla razza, la razza è uguale e diversa dalla disabilità, ecc.) e tra le forme di oppressione (il classismo ha elementi comuni e differenti con il razzismo, il colonialismo ha elementi comuni e differenti con il capitalismo, ecc.), aprendo nuovi spazi interpretativi dei fenomeni sociali.

L'intersezionalità rappresenta, dunque, una chiave di lettura della multiformità del potere e della molteplicità dei processi attraverso i quali gli individui vengono marginalizzati e “alterizzati”, ma apre anche a nuove possibilità di contaminazione tra soggettività storicamente considerate troppo distanti per poter trovare spazi di dialogo.

L'idea di considerare le variabili di razza, sesso/genere, classe sociale, orientamento sessuale, abilità, ecc. come interrelate e reciprocamente modellanti, però, è di molti anni precedente all'affermazione su scala globale della prospettiva di analisi intersezionale. Ad esempio, già nel 1987, la studiosa, attivista chicana, lesbica, femminista, scrittrice e poetessa, Gloria Anzaldúa descriveva la mescolanza, il meticciamento e l'ibridazione richiamando l'immaginario legato alle “terre di confine”, di cui lei stessa era figlia: «le terre di confine sono fisicamente presenti ogni volta che due o più culture si scontrano, quando persone di razze diverse occupano lo stesso territorio, quando classi inferiori, medie, alte e basse si toccano, quando lo spazio tra due persone si restringe con l'intimità condivisa» (Anzaldúa, 2020, p. 29).

Occorre tornare agli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, invece, per rintracciare i primi tentativi di elaborazione del costrutto di “razza/classe/genere”:

«(1) razza, classe e genere fanno riferimento a sistemi di potere non singoli ma intersecati; (2) le specifiche disuguaglianze sociali

riflettono queste relazioni di potere da un contesto all'altro; (3) le identità individuali e collettive (di gruppo) di razza, genere, classe e sessualità sono socialmente costruite all'interno di molteplici sistemi di potere; e (4) i problemi sociali e i loro rimedi sono fenomeni altrettanto intersecati» (Hill Collins, 2019, p. 63).

Ciò nonostante, la principale differenza tra i due campi consiste nel fatto che gli studi su razza/classe/genere guardano alle peculiarità delle singole categorie di analisi e dei relativi sistemi di potere e a essi fanno risalire specifiche disuguaglianze sociali (la supremazia bianca genera razzismo, il capitalismo produce sfruttamento di classe, il patriarcato determina il sessismo), mentre l'intersezionalità tenta di superare il particolarismo identitario e si dimostra più flessibile nell'includere nuove categorie di analisi e nel fare emergere come i relativi sistemi di oppressione (razzismo, sessismo, abilismo, ecc.) lavorino insieme per produrre disuguaglianza sociale (Hill Collins, 2019).

L'intersezionalità, di conseguenza, ha permesso di ripensare i costrutti culturali di identità e soggettività: non è più un unico elemento a definire l'identità individuale, ma una moltitudine di fattori. Per una donna disabile nera, dunque, non è più necessario domandarsi se si è innanzitutto una donna o una persona disabile o una nera, ma si possono vivere e rivendicare contemporaneamente tutte le variabili identitarie che ci definiscono. Certamente, però, a seconda del contesto sociale nel quale ci si trova, uno di questi aspetti potrebbe divenire preminente (Zona, De Castro & Bocci, 2021).

A questo punto, è lecito chiedersi se sia possibile applicare tale prospettiva all'interno delle aule scolastiche in modo da trasformare il costrutto stesso di inclusione. In questo senso, possono venirci in soccorso i Feminist Disability Studies (Hall, 2011) e i Dis/ability Critical Race Studies (Connor, Ferri & Annamma, 2016), che chiariscono in che modo sessismo, razzismo, classismo e abilismo si co-costruiscono al fine di marginalizzare – anche negli ambienti educativi formali – i soggetti non conformi. Di fatto, questi ultimi subiscono una serie di macro e micro-aggressioni poiché “portatori di un deficit di normalità”, che li colloca contemporaneamente all'interno, in quanto integrati nel contesto, ma anche all'esterno dei processi di insegnamento-apprendimento (Annamma, Ferri & Connor, 2018; Migliarini, 2017).

Guardando in particolare alla scuola italiana, i numeri evidenziano come la composizione delle classi sia in evoluzione. In effetti, la percentuale degli/delle studenti/esse con cittadinanza non italiana – provenienti da quasi 200 paesi del mondo (44,95% di origine europea, 26,9% africana, 20,2% asiatica) – sul totale degli/delle studenti/esse in Italia è pari al 10,3%; nell'a.s. 2020/2021, inoltre, è in crescita la percentuale (66,7%) delle alunne e degli alunni di origine migratoria nati/i in Italia (MI, luglio 2022). In aumento è anche il numero degli/delle studenti/esse con disabilità che frequentano le nostre scuole nell'a.s. 2021/2022 (3,8% degli iscritti). A questa percentuale si aggiunge un ulteriore 8% di alunni/e che presentano un Bisogno Educativo

Speciale che non rientra tra quelli normati dalla L. 104; il 51,8% di questi/e ha un disturbo specifico dell'apprendimento, mentre il 35,4% rientra nella categoria dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale (Istat, dicembre 2022). Dal punto di vista dell'identità di genere, invece, sempre più ragazze e ragazzi rifiutano l'opzione dicotomica uomo/donna, imposta da un sistema binario di stampo patriarcale, e iniziano a darsi il permesso di sperimentare ciò che trascende il "pensiero eterosessuale" (Wittig, 2019). È lungo (e all'intreccio tra) gli assi identitari di sesso/genere, razza, classe sociale e disabilità, dunque, che viene avviato il processo di *bessizzazione* (Bocci, 2016) di tutte e tutti coloro che sono considerate/i, definite/i ed etichettate/i come devianti rispetto alla norma/lità. E per certificare queste differenze, le/gli insegnanti sono chiamate/i a redigere dispositivi come il PEI (per le/gli alunne/i disabili), i PDP (per le/gli studentesse/i con una storia migratoria o appartenenti a contesti socioeconomici che, nell'ambito delle gerarchie sociali capitaliste, sono qualificati come svantaggiati) e il PAI (che tiene conto del numero di allieve/i con BES e delle strategie che sono messe in atto a livello di Istituto al fine di includerle/i). Da ciò «si evince come il concetto di inclusione sia strettamente legato alla presenza di alunni/studenti da includere in quanto portatori (espliciti o latenti lungo un continuum che va identificato, misurato e classificato) di disturbi, sindromi, difficoltà, bisogni educativi speciali, svantaggi, ecc.» (Bocci, 2019, p. 120).

Questa interpretazione del costruito di inclusione sembra perciò, almeno ad avviso di chi scrive, sovrapporsi un po' troppo a quello di integrazione, in quanto il focus continua a essere posto sui "soggetti a rischio", nei confronti dei quali viene agita una didattica speciale delegata a insegnanti specializzati per le attività di sostegno (Bocci, 2019), dimenticando, troppo spesso, che su presunte diversità biologiche (sessuali, razziali, di abilità) si costruiscono differenze di potere in ambito sociale, culturale, economico. E, allora, perché non tentare di bilanciare l'iperspecializzazione delle/degli insegnanti di sostegno attraverso una formazione intersezionale che permetta di non arrestarsi all'interpretazione bio-medica della dis/abilità, bensì di reinterpretare l'inclusione in un'ottica processuale?

6.2 La ricerca

Nel tentativo di rispondere al quesito precedente e con l'obiettivo di mappare stereotipi e pregiudizi nei confronti delle variabili di genere, razza, classe, orientamento sessuale e dis/abilità, abbiamo costruito e somministrato il Questionario Intersezionale (QuIn) a tutti/e queglii/quelle specializzandi/e nelle attività di sostegno didattico (V e VI ciclo) dell'Università degli Studi Roma Tre che hanno preso parte a degli incontri di ampliamento dell'offerta formativa.

Riportando e commentando alcune percentuali di risposta fornite al QuIn dai/dalle corsisti/e del VI ciclo, il presente contributo si pone in continuità

con alcuni dei nostri lavori precedenti (De Castro, Zona & Bocci, 2021; 2022) che si offrono di sensibilizzare i/le docenti circa la necessità di sviluppare una chiave interpretativa intersezionale delle questioni sociali.

L'ipotesi di fondo è che la cultura degli/delle insegnanti possa avere delle ricadute dirette sugli apprendimenti e sulle credenze degli/delle studenti/esse. Di conseguenza, uno dei rischi della relazione di insegnamento-apprendimento, essendo questa fondata su uno squilibrio di potere (hooks, 2020), è che preconcezioni e luoghi comuni degli/delle stessi/e docenti possano essere trasferiti, quasi osmoticamente, negli/nelle allievi/e, alimentando un *loop* di false credenze. Proprio per tale ragione, è importante che i/le docenti abbiano la possibilità di sperimentare uno spazio comune di riflessione degli stereotipi e dei pregiudizi più diffusi nella società e all'interno del proprio gruppo.

Nel corso della ricerca, è stata impiegata la metodologia quantitativa. La scelta di utilizzare un questionario è motivata dai vantaggi che derivano dal suo utilizzo: «a) la semplicità nelle modalità di risposta; b) l'economicità nel condurre ricerche su campioni estesi con tempi e costi ridotti; c) il controllo dell'attendibilità dei dati, evitando differenze di approccio tra gli intervistatori; d) la velocità di elaborazione dei risultati attraverso elaborazioni statistiche» (Benvenuto, 2015, p. 247).

Successivamente, sui dati raccolti è stata condotta un'analisi descrittiva delle frequenze attraverso il software SPSS.

6.2.1 Il QuIn

Il Questionario Intersezionale (*QuIn*, De Castro, Zona & Bocci¹) è un questionario anonimo, diffuso attraverso Google Moduli. Per la costruzione del QuIn abbiamo preso come riferimento innanzitutto l'approccio intersezionale, come emerge già dal titolo, mentre per la formulazione di alcune domande ci siamo liberamente ispirati ad alcuni quesiti presenti nell'*Indagine sulle discriminazioni in base al genere, all'orientamento sessuale ed all'appartenenza etnica* dell'Istat (2011), nella ricerca *GAP* condotta dal CNR (2021), nel monitoraggio su *La rappresentazione della figura femminile nella programmazione Rai 2019* realizzata dalla Doxa – Rai Direzione Marketing (2019).

Il Questionario Intersezionale è composto da 62 domande: 10 volte a indagare la variabile di sesso/genere, 12 quella di razza, 11 quella di orientamento sessuale, 10 quella della dis/abilità. A queste si aggiungono 10 quesiti che esaminano le conseguenze della crisi pandemica e 9 inerenti la fiducia nei mezzi di comunicazione di massa.

6.2.2 Il campione

Il campione non probabilistico di convenienza è costituito da 159 specia-

¹ Che riportiamo in Appendice (Appendice 1).

lizzandi/e nelle attività di sostegno didattico (VI ciclo) dell'Università degli Studi Roma Tre, che, il 17 maggio 2022, hanno preso parte all'incontro di ampliamento dell'offerta formativa dal titolo "Culture della Rete e società inclusive".

L'88,1% del campione ha dichiarato di essere di genere femminile e l'11,9% di genere maschile, mentre l'età media è di circa 40 anni.

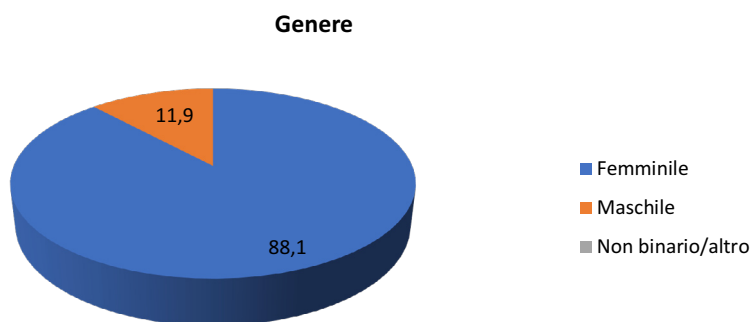


Fig. 1 – Genere partecipanti alla ricerca

Per quanto riguarda l'ordine scolastico nel quale si presta servizio o si vorrebbe insegnare in futuro, il 9,4% del campione sceglie l'opzione scuola dell'infanzia, il 20,8% scuola primaria, il 37,7% scuola secondaria di primo grado e il 32,1% scuola secondaria di secondo grado.

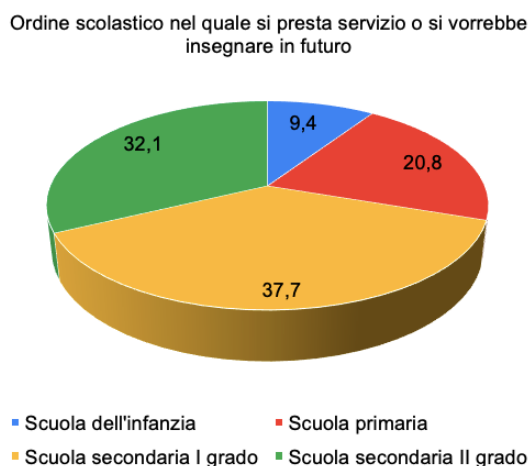


Fig. 2 – Ordine scolastico nel quale si presta servizio o si vorrebbe insegnare in futuro

6.3 Risultati

Di seguito si riportano le percentuali di risposta del campione ad alcune delle domande del QuIn, accompagnate da una nostra breve analisi.

Tra le prime 10 domande, volte a indagare le opinioni circa la variabile di sesso/genere, abbiamo selezionato le domande 5 e 6 (Fig. 3).

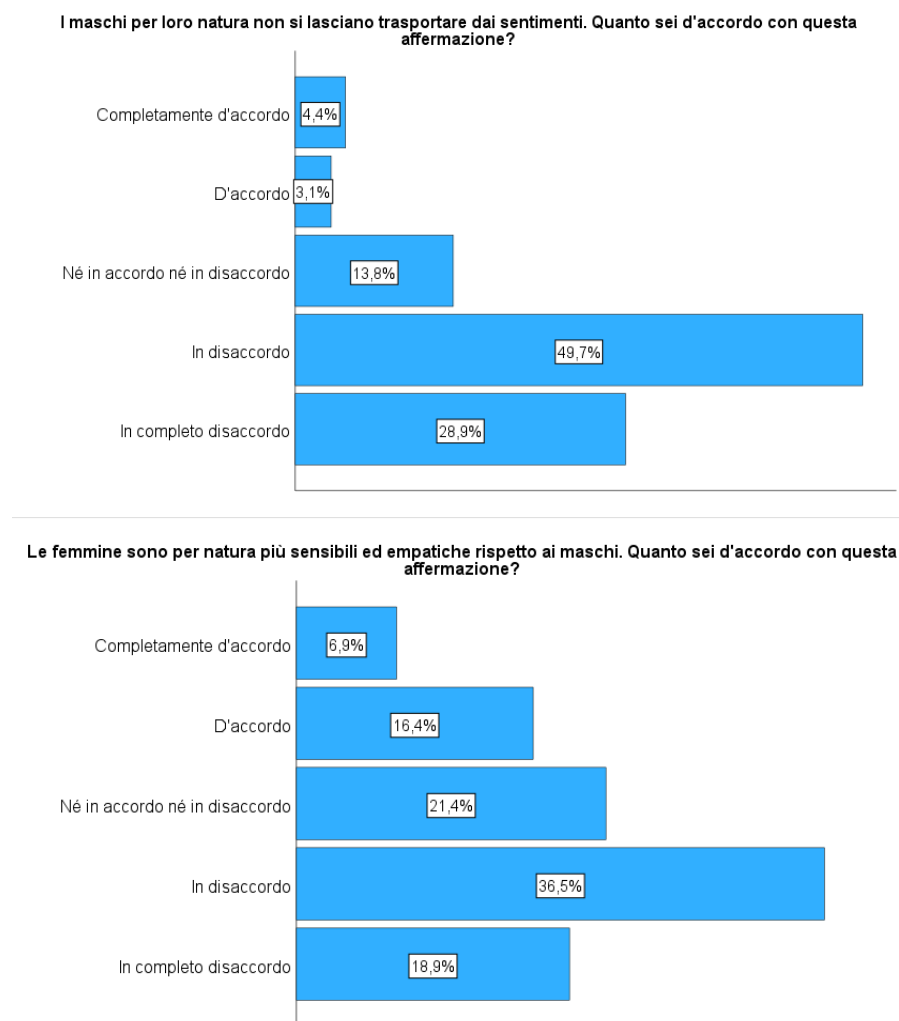
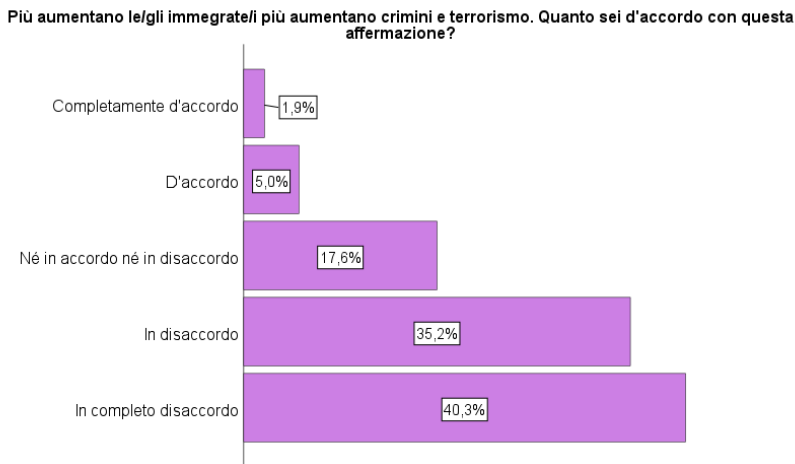


Fig. 3 – Percentuali di risposta alle domande 5 e 6 del QuIn

Da Fig. 3 si può notare come il grado di accordo con la credenza secondo la quale i maschi, per natura, non si lascerebbero trasportare dai sentimenti sia piuttosto basso (4,4% completamente d'accordo, 3,1% d'accordo), mentre cresce notevolmente in riferimento all'opinione per cui le femmine sarebbero, per natura, più sensibili ed empatiche rispetto ai maschi (6,9% completamente d'accordo, 16,4% d'accordo). Visti i grafici, ci sembra che l'idea della presunta naturalità delle differenze caratteriali tra maschi e femmine trovi uno scarso livello di accordo nel gruppo, ma non è possibile non notare come esso salga, nonostante il campione sia costituito in prevalenza da donne, quando sensibilità e empatia vengono considerate come naturali attributi femminili. Da queste risposte, ci sembra che il binarismo sessuale continui a collocare l'affettività e l'attenzione nei confronti dell'altro sul versante femminile, mentre il rischio rimane sempre lo stesso: nel discorso occidentale, la donna viene costruita specularmente rispetto all'uomo (Irigaray, 2017).

Passando alle 12 questioni inerenti razza ed etnia, vorremmo porre in evidenza le risposte alle domande 14 e 18 (Fig. 4).



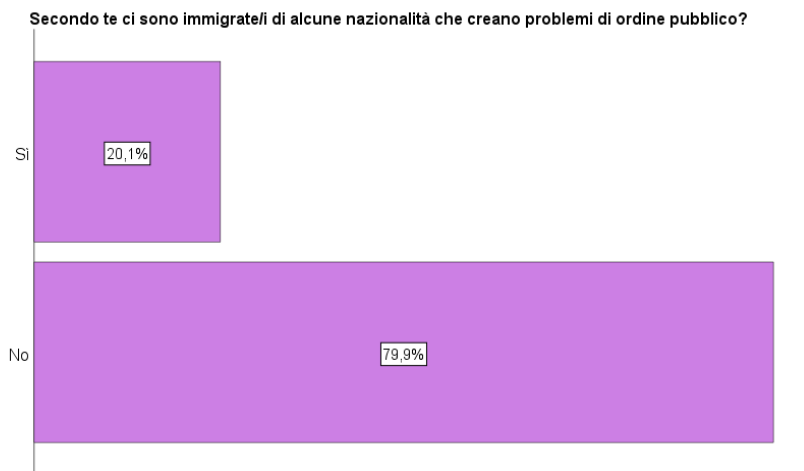


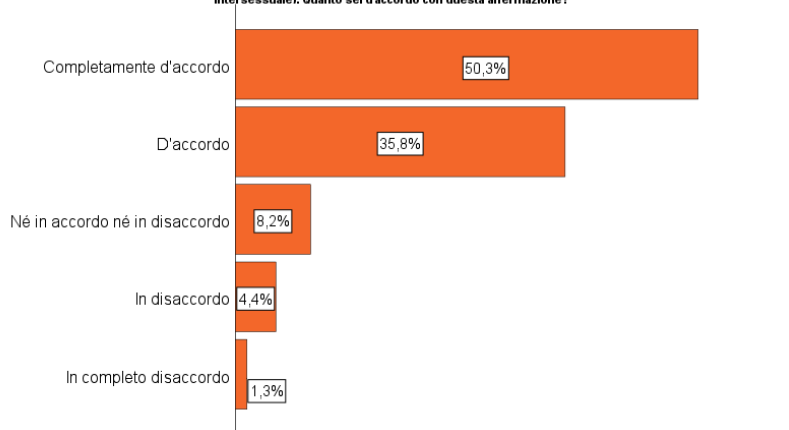
Fig. 4 – Percentuali di risposta alle domande 14 e 18 del QuIn

L'accordo con l'affermazione 14 "Più aumentano le/gli immigrate/i più aumentano crimini e terrorismo" è molto basso (1,9% completamente d'accordo, 5% d'accordo), ma sale al 20,1% quando si chiede di rispondere dicotomicamente alla domanda "Secondo te ci sono immigrate/i di alcune nazionalità che creano problemi di ordine pubblico?" (18). Per il campione, poi, a delinquere sarebbero prevalentemente romeni e albanesi (domanda 19) che perpetrerebbero prevalentemente le seguenti attività malavitose (domanda 20): attività illegali/criminalità; problemi di ordine pubblico e violenza (inclusa sessuale); spaccio di droga; prostituzione; lavoro nero.

L'impressione è che finché si chiede di fornire un'opinione generica prevalga un atteggiamento di tolleranza verso la presenza di cittadini stranieri, quando, invece, si associa la presenza di stranieri di specifiche nazionalità alla possibilità che possano commettere crimini, si riaffacciano prepotentemente stereotipi negativi e probabilmente tramandati per via familiare: «"Criminale", in quest'epoca, è un codice per nero, ma anche per povero, immigrato, di seconda classe, usa e getta, indesiderato, detrito» (Benjamin, 2019, p. 9).

Tra le domande riguardanti le questioni di genere e di orientamento sessuale, ci siamo focalizzate sulle risposte alle domande 32 e 33 (Fig. 5).

A scuola bisognerebbe affrontare il tema delle differenze di genere e della comunità LGBTQI (lesbiche, gay, bisessuale, transgender, queer, intersessuale). Quanto sei d'accordo con questa affermazione?



La grande attenzione mediatica ai diritti della comunità LGBTQI può determinare forme di discriminazione nei confronti delle coppie eterosessuali. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?

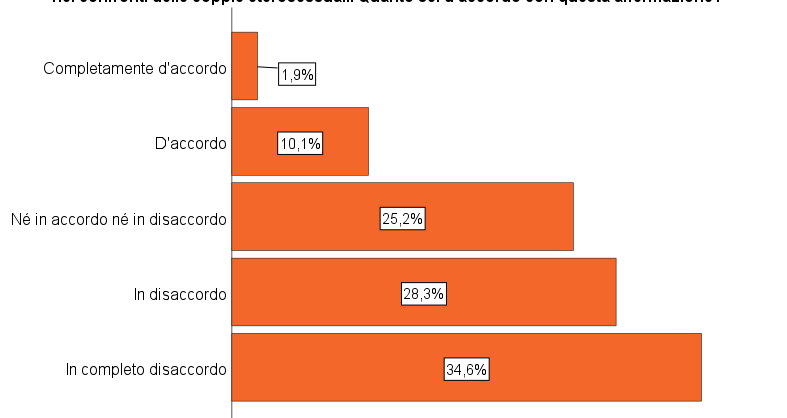


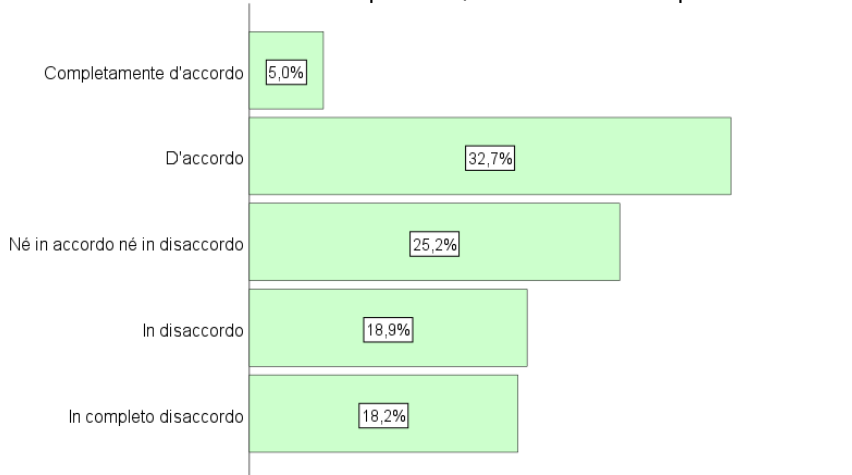
Fig. 5 – Percentuali di risposta alle domande 32 e 33 del QuIn

Oltre l'85% del campione si dice completamente d'accordo o d'accordo con la necessità che a scuola si affronti il tema delle differenze di genere e della comunità LGBTQI (domanda 32). D'altro canto, però, quando si chiede se la grande attenzione mediatica ai diritti della comunità LGBTQI possa determinare forme di discriminazione nei confronti delle coppie eterosessuali, il 12% si definisce completamente d'accordo o d'accordo e oltre un quarto dei/delle rispondenti (25,2%) preferisce non prendere posizione. Le risposte a queste due domande mostrano, pertanto, quanto siano forti i meccanismi di difesa del pensiero dominante, tanto da far temere parte del campione che

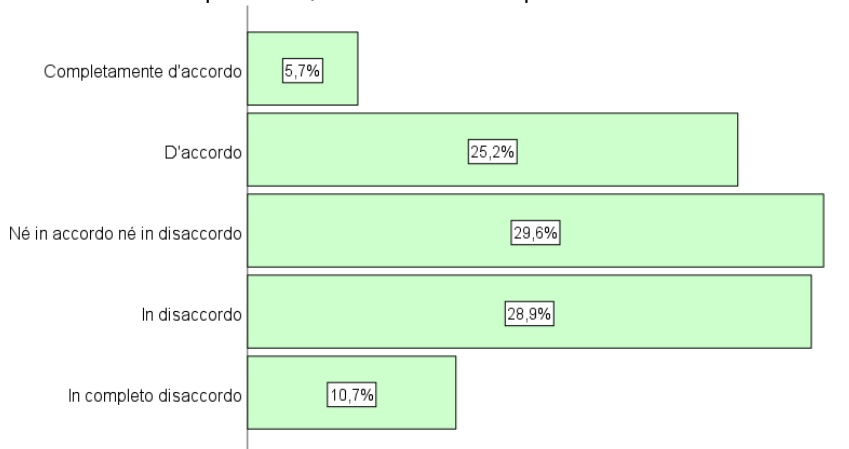
l'esposizione mediatica a rivendicazioni della comunità LGBTQI possa incrinare l'egemonia eterosessista (Wittig, 2019).

In relazione alla variabile identitaria di dis/abilità, abbiamo scelto di analizzare le risposte fornite dal campione alle domande 35, 36, 37, 38, 40 e 42 (fig. 6). Un'informazione di cui va tenuto conto è che gli/le specializzandi/e hanno avuto accesso al QuIn nella fase conclusiva del corso di specializzazione per le attività di sostegno.

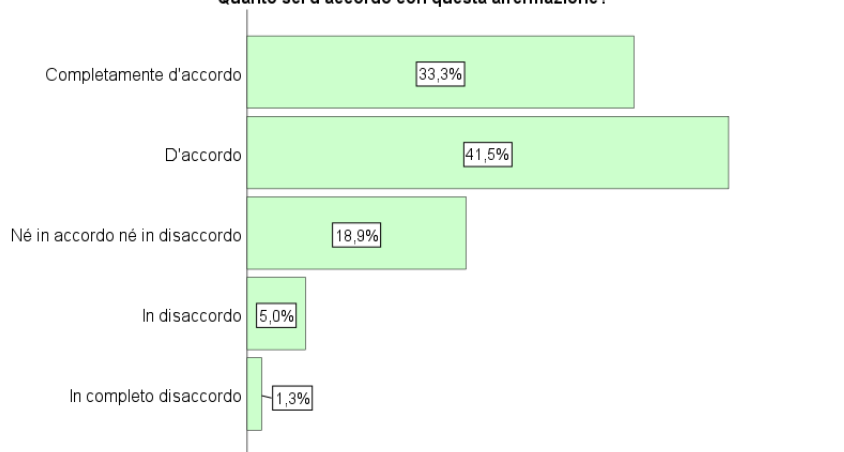
La disabilità è una condizione che suscita compassione. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?



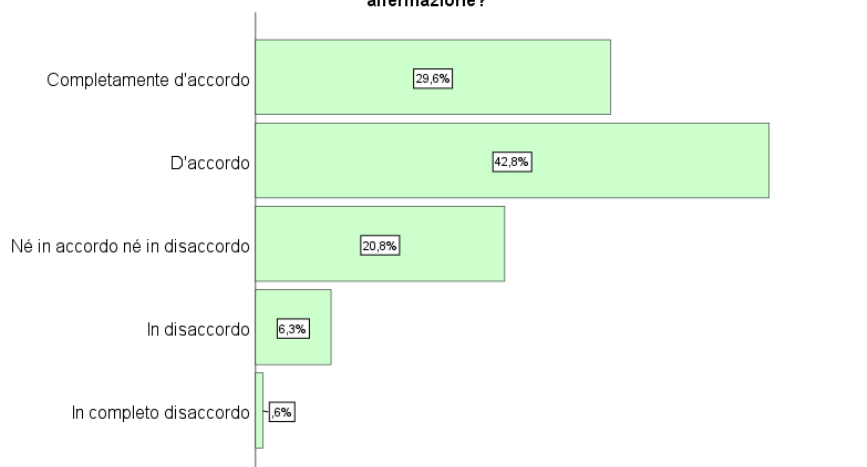
Le persone disabili, quando riescono a ottenere lo stesso successo di quelle abili, possono essere ritenute delle/i supereroine/i. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?



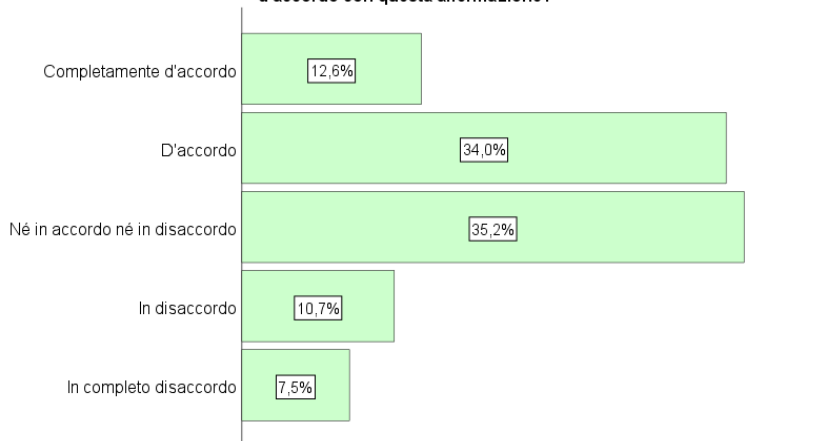
Non è la società a produrre direttamente l'handicap ma è la società a determinare come esso va vissuto. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?



La disabilità può essere definita come una normale diversità. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?



Le/i bambine/i disabili grazie alla terapia possono raggiungere livelli più elevati di normalità. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?



È importante che l'Italia abbia una/un ministra/o della Disabilità. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?

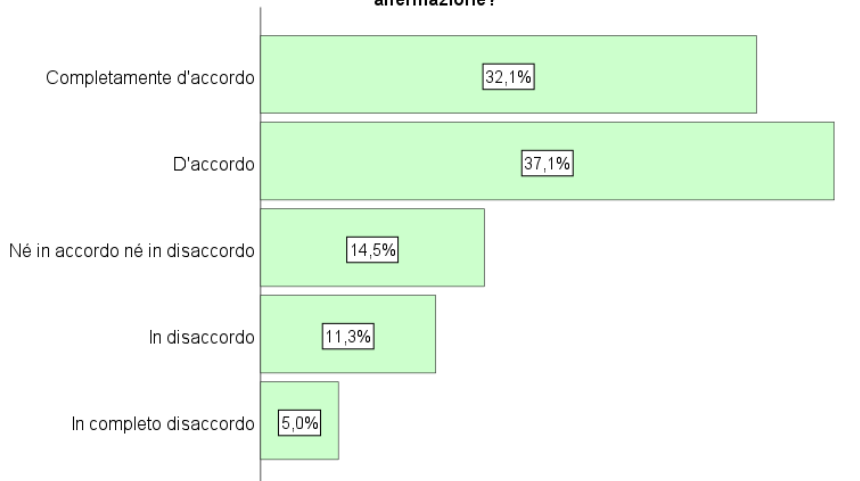


Fig. 6 – Percentuali di risposta alle domande 35, 36, 37, 38, 40 e 42 del QuIn

In effetti, oltre il 74% del campione riconosce le matrici e le implicazioni sociali della condizione disabile e si dice completamente d'accordo o d'accordo con l'affermazione “Non è la società a produrre direttamente l'handicap ma è la società a determinare come esso va vissuto” (37). In controtendenza rispetto a questo dato, però, oltre il 46% del campione manifesta il proprio *completo accordo/accordo* con l'affermazione “Le/i bambine/i disabili grazie alla terapia

possono raggiungere livelli più elevati di normalità” (40), dimostrando il proprio consenso nei confronti del modello bio-medico-individuale.

D'altra parte, nonostante la formazione specialistica, le/gli specializzande/i sembrano ancora accondiscendere alle principali retoriche sulla disabilità (Valdà, 2013):

- quella pietistica, giacché più del 37% dei/delle rispondenti rivela di essere completamente d'accordo o d'accordo con l'affermazione “La disabilità è una condizione che suscita compassione” (35);
- quella del *supercrip*, poiché la percentuale di accordo nel caso dell'affermazione “Le persone disabili, quando riescono a ottenere lo stesso successo di quelle abili, possono essere ritenute delle/i supereroine/i” (36) è superiore al 30%;
- quella della normalità, tanto che oltre il 72% del campione dichiara di essere completamente d'accordo o d'accordo con l'affermazione “La disabilità può essere definita come una normale diversità” (38).

Da ultimo, oltre il 69% del gruppo asserisce di essere completamente d'accordo o d'accordo con l'affermazione “È importante che l'Italia abbia una/un ministra/o della Disabilità” (42), esprimendo un sistema di pensiero orientato all'integrazione più che all'inclusione.

6.4 Prospettive

Consapevoli del fatto che i risultati ottenuti dalla somministrazione del QuIn al nostro campione di convenienza non siano generalizzabili, pensiamo che alcune riflessioni di massima possano comunque essere portate avanti.

Facendo riferimento ai nostri obiettivi di ricerca, infatti, possiamo evidenziare come le figure educative, in particolare gli/le specializzandi/e nelle attività di sostegno didattico (VI ciclo) dell'Università Roma Tre che hanno preso parte alla ricerca, soffrano ancora di alcuni stereotipi di genere, di opinioni e atteggiamenti pregiudizievoli nei confronti degli/delle immigrati/e e continuino a servirsi di retoriche discorsive sulla popolazione disabile o, quantomeno, mostrino incertezze sul posizionamento da assumere a livello di credenze personali. Questo è un dato, a nostro avviso, sul quale ragionare e che meriterebbe ulteriori approfondimenti, in quanto le/i docenti hanno il potere di influire sugli apprendimenti e sulle credenze delle/degli allieve/i con le/i quali si trovano quotidianamente in relazione. Se, pertanto, i/le docenti si fanno portavoce, direttamente o indirettamente, della cultura dominante, il rischio è che le nuove generazioni la assorbano passivamente.

Per evitare questa minaccia, la nostra proposta è quella di rileggere l'inclusione in ottica intersezionale, formando gli/le insegnanti in via di specializzazione a porre attenzione contemporaneamente sia su quegli elementi che ci accomunano, che ci rendono tutte e tutti uguali (l'avere le stesse matrici cul-

turali, la stessa lingua, oppure il condividere lo stesso genere, la stessa razza, la stessa dis/abilità), ma soprattutto sulle componenti identitarie che differenziano ciascuna e ciascuno: «L'equazione *uguaglianza delle opportunità = relazioni uguali per tutti* diventa, di fatto, una negazione delle opportunità di formazione in quanto depotenzia le differenze e le omogeneizza» (Medeghini & Vadalà, 2022, p. 75). Nel nostro sistema scolastico, infatti, l'insegnante specializzato non dovrebbe occuparsi soltanto dei processi inclusivi che interessano lo/la studente/essa con dis/abilità – reiterando la falsa credenza secondo la quale il “bisogno speciale” è dell'individuo e non del contesto che non è in grado di fornire risposte adeguate alle diversità (Migliarini, 2022) – ma di ciascuna allieva e ciascun allievo che condivide il medesimo contesto scolastico.

Bibliografia

- ANNAMMA, S.A., FERRI, B.A., CONNOR, D.J. (2018). Disability Critical Race Theory: Exploring the Intersectional Lineage, Emergence, and Potential Futures of DisCrit in Education. *Review of Research in Education*, 42, 46-71.
- ANZALDÚA, G. (2020). *Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- BENJAMIN, R. (2019). *Race After Technology. Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Medford (MA): Polity Press.
- BENVENUTO, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- BOCCI, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et alii (eds.), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*. Lecce: Pensa MultiMedia, 15-63.
- BOCCI, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M. V. Isidori (ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli, 120-129.
- CONNOR, D.J., FERRI, B.A., ANNAMMA, S.A. (2016). *DisCrit—Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- CNR (2021). *Adolescenti: gli stereotipi di genere sono duri a morire* <https://www.cnr.it/it/nota-stampa/n-10074/adolescenti-gli-stereotipi-di-genere-sono-duri-a-morire>.
- CRENSHAW, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- CRENSHAW, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299.
- DE CASTRO, M., ZONA, U., BOCCI, F. (2021). Digital Artifacts as Cultural Machines: for an Intersectional Critical Analysis of the Relationship between Power and Technology. In M. Ranieri, L. Menichetti, S. Cuomo, D. Parmigiani, M. Pellegrini (eds), *ATEE Spring Conference 2020-2021. Book of abstract*. Firenze: Firenze University Press, 37-40.
- DE CASTRO, M., ZONA, U., BOCCI, F. (2022). Cultures, Intersections, Networks. The Role of Algorithms in Defining Power Relations Based on Gender, Race, Class, Disability. In M. Ranieri, M. Pellegrini, L. Menichetti, A. Roffi, D. Luzzi (eds), *Social Justice, Media and Technology in Teacher Education. ATEE 2021*. Cham: Springer, 42-58.
- DOXA – RAI DIREZIONE MARKETING (2019). *La rappresentazione della figura femminile nella programmazione Rai 2019* https://www.rai.it/dl/doc/1593072439861_Monitoraggio%20della%20Figura%20Femminile_%202019_Ricerca%20sul%20pubblico.pdf.

- HALL, K.Q. (ed.) (2011). *Feminist Disability Studies*. Bloomington: Indiana University Press.
- HILL COLLINS, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham and London: Duke University Press.
- HOOKS, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
- IRIGARAY, L. (2017). *Speculum. L'altra donna*. Milano: Feltrinelli.
- ISTAT (2011). *Indagine sulle discriminazioni in base al genere, all'orientamento sessuale ed all'appartenenza etnica* <https://www.istat.it/it/archivio/137598#:~:text=L'Indagine%20sulle%20Discriminazioni%20in,il%20numero%20di%20vittime%20di>.
- ISTAT (dicembre 2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2021/2022* <https://www.istat.it/it/files//2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>.
- MEDEGHINI, R., VADALÀ, G. (2022). Riflessioni e condivisioni di pratiche innovative tra i servizi e la scuola per rimuovere i rischi degli isolamenti e dell'esclusione dei disabili. In F. Bocci et alii, *Inclusione: prospettive e sfide contemporanee. L'impatto della pandemia sulla vita delle persone con disabilità, tra buone pratiche e criticità*. Trento: Erickson, 49-83.
- MIGLIARINI, V. (2017). Subjectivation, agency and the schooling of raced and dis/abled asylum-seeking children in the Italian context. *Intercultural Education*, 28 (2), 182-195.
- MIGLIARINI, V. (2022). Ripensare gli strumenti dell'inclusione scolastica: l'approccio dei Disability Critical Race Theory (DisCrit). In F. Bocci et alii, *Inclusione: prospettive e sfide contemporanee. L'impatto della pandemia sulla vita delle persone con disabilità, tra buone pratiche e criticità*. Trento: Erickson, 99-124.
- MI – UFFICIO DI STATISTICA (luglio 2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021* https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663.
- VADALÀ, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 125-148.
- WITTIG, M. (2019). *Il pensiero eterosessuale*. Verona: ombrecorte.
- ZONA, U., DE CASTRO, M., BOCCI, F. (2021). Female Hip Hop Activist. Un incrocio intersezionale. *MeTis*, 11(1), 227-258.

Appendice 1

QuIn (Questionario Intersezionale)

Martina De Castro, Umberto Zona, Fabio Bocci

Genere

- Maschio
- Femmina
- Non binario/Altro

Età

Ordine scolastico nel quale si presta servizio o si vorrebbe insegnare in futuro

- Nido d'infanzia
- Scuola dell'infanzia
- Scuola primaria
- Scuola secondaria di primo grado
- Scuola secondaria di secondo grado

1. Rispetto ai maschi, oggi, In Italia, per le femmine le possibilità di trovare un posto di lavoro adeguato al proprio titolo di studio e/o alla propria esperienza sono:
 - Maggiori
 - Minori
 - Le stesse
2. In Italia, a parità di mansioni, una lavoratrice è pagata:
 - Di più di un lavoratore
 - Di meno di un lavoratore
 - Allo stesso modo di un lavoratore
3. Per una femmina le responsabilità familiari rappresentano un ostacolo nell'accesso a posizioni dirigenziali. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
 - Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
4. Una madre che non lavora o che lavora part time sarà in grado di stabilire un rapporto migliore con i propri figli rispetto a una donna che lavora full time. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
 - Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo

5. I maschi per loro natura non si lasciano trasportare dai sentimenti. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
6. Le femmine sono per natura più sensibili ed empatiche rispetto ai maschi. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
7. È naturale che il ruolo di caregiver familiare (soggetto che in maniera continuativa si prende cura di familiari non autosufficienti o con patologie croniche invalidanti) sia svolto da una femmina. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
8. È l'uomo a dover mantenere economicamente la famiglia. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
9. Per i maschi, più che per le femmine, è importante avere successo nel lavoro. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
10. Le donne possono provocare la violenza sessuale con il loro modo di vestire. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo

11. In Italia, le/gli immigrate/i sono discriminate/i (trattate/i meno bene) rispetto alle/gli italiani. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
 - Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
12. Rispetto alle/gli italiane/i, oggi, in Italia, per le/gli straniere/i le possibilità di trovare un posto di lavoro adeguato al proprio titolo di studio e/o alla propria esperienza sono:
 - Maggiori
 - Minori
 - Le stesse
13. In generale i maschi bianchi sono più adatti a ricoprire ruoli di leadership rispetto ai maschi di altre etnie. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
 - Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
14. Più aumentano le/gli immigrate/i più aumentano crimini e terrorismo. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
 - Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
15. Le/gli immigrate/i tolgono lavoro alle/gli italiane/i. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
 - Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
16. Le/gli immigrate/i di seconda generazione e nate/i in Italia dovrebbero avere la cittadinanza italiana. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
 - Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo

17. È meglio che italiane/i e immigrate/i vivano in quartieri separati della stessa città. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
18. Secondo te ci sono immigrate/i di alcune nazionalità che creano problemi di ordine pubblico?
- Sì
 - No
19. Se sì è risposto sì alla domanda precedente, di quali nazionalità parliamo? (massimo 3)
-
20. Se si è risposto sì alle domande precedenti, secondo te di quali tipi di problemi parliamo in prevalenza?
- Attività illegali/Criminalità
 - Problemi di ordine pubblico e violenza (inclusa sessuale)
 - Problemi derivanti dal fatto che la loro cultura è diversa dalla nostra/difficoltà ad integrarsi
 - Problemi di convivenza religiosa
 - Prostituzione
 - Terrorismo
 - Malattie
 - Spaccio di droga
 - Lavoro nero
 - Effetti negativi sul lavoro degli italiani (diminuzione delle retribuzioni e dei posti di lavoro disponibili per gli italiani)
 - Altro: _____
21. Le donne migranti hanno più probabilità di essere disoccupate o economicamente inattive rispetto a qualsiasi altro gruppo presente nel mercato del lavoro. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
22. Se aprisse una moschea vicino casa tua avresti qualche motivo per essere contraria/o?
- Non sarei contraria/o
 - Perché l'Italia è un paese cattolico
 - Perché creerebbe problemi di sicurezza, di ordine pubblico
 - Perché i musulmani non consentirebbero la costruzione di una chiesa cattolica nel loro Paese
 - Perché attirerebbe troppi immigrati in zona
 - Perché la loro cultura e religione sono diverse dalla nostra

23. In Italia le persone che appartengono alla comunità LGBTQI (lesbiche, gay, bisessuale, transgender, queer, intersessuale) sono discriminate. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
24. I rapporti affettivi e sessuali tra persone dello stesso sesso sono sempre giustificati. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
25. Rispetto alle/gli eterosessuali, oggi, in Italia, per le persone che appartengono alla comunità LGBTQI (lesbiche, gay, bisessuali, transgender, queer, intersessuali) le possibilità di trovare un posto di lavoro adeguato al proprio titolo di studio e/o alla propria esperienza sono:
- Maggiori
 - Minori
 - Le stesse
26. L'omosessualità è una condizione patologica. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
27. L'omosessualità è una minaccia per la famiglia. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
28. Le persone bisessuali sono sessualmente ambigue. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo

29. Una coppia di omosessuali che convive dovrebbe avere per legge gli stessi diritti di una coppia sposata (eredità, reversibilità della pensione, assistenza in caso di malattia, ecc). Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
30. Una coppia lesbica/gay dovrebbe poter adottare un/a bambino/a se lo desidera. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
31. Un proprietario non affitta un appartamento a una persona perché transessuale. Quanto sei d'accordo con questo comportamento?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
32. A scuola bisognerebbe affrontare il tema delle differenze di genere e della comunità LGBTQI (lesbiche, gay, bisessuale, transgender, queer, intersessuale). Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
33. La grande attenzione mediatica ai diritti della comunità LGBTQI può determinare forme di discriminazione nei confronti delle coppie eterosessuali. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
34. Rispetto a chi non ha una disabilità, oggi, in Italia per le persone con una disabilità le possibilità di trovare un posto di lavoro adeguato al proprio titolo di studio e/o alla propria esperienza sono:
- Maggiori
 - Minori
 - Le stesse

35. La disabilità è una condizione che suscita compassione. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
36. Le persone disabili, quando riescono a ottenere lo stesso successo di quelle abili, possono essere ritenute delle/i supereroine/i. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
37. Non è la società a produrre direttamente l'handicap ma è la società a determinare come esso va vissuto. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
38. La disabilità può essere definita come una normale diversità. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
39. Le donne disabili che mostrano i loro corpi sono veramente coraggiose. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
40. Le/i bambine/i disabili grazie alla terapia possono raggiungere livelli più elevati di normalità. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo

41. Le manifestazioni da parte di alcune persone con disabilità (attiviste/i, blogger, sportive/i) come rivendicazione di orgoglio della loro condizione, a tuo avviso sono:
- deprecabili, in quanto rappresentano forme di esibizionismo
 - condivisibili, poiché sono l'unico mezzo che i disabili hanno per darsi voce
 - lodevoli, perché sono una forma di rivendicazione e riappropriazione della propria differenza
 - poco utili, in quanto siamo tutti uguali e non c'è bisogno di rivendicare orgoglio per l'essere disabili
 - inaccettabili, perché rimarcano la diversità quando invece dovremmo tendere all'uguaglianza
 - intollerabili, poiché ormai tutti si creano nicchie di minoranza per distinguersi
 - giustificabili, perché è comprensibile che anche i disabili desiderino avere un loro spazio di attenzione sociale
42. È importante che l'Italia abbia una/un ministra/o della Disabilità. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
43. Le donne disabili subiscono violenze fisiche e sessuali in percentuale maggiore rispetto alle donne che non hanno disabilità. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
44. Sulla base delle tue esperienze personali, in questo ultimo anno di crisi pandemica in cui tendenzialmente il tempo passato in casa è aumentato, su chi sono ricaduti principalmente i lavori di cura in casa (cucinare, fare il bucato, stirare, pulire, ecc.)?
- Sui maschi
 - Sulle femmine
 - Su maschi e femmine in egual misura
45. Sulla base delle tue esperienze personali, in questo ultimo anno di crisi pandemica, su chi sono ricaduti principalmente i lavori di cura dei figli?
- Sui maschi
 - Sulle femmine
 - Su maschi e femmine in egual misura
46. In questo periodo di crisi i datori di lavoro danno la precedenza nelle nuove assunzioni ai maschi rispetto che alle femmine. Se questa fosse la strategia adottata, in che misura concorderesti?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo

47. In questo periodo di crisi, la donna può finalmente adempiere al proprio ruolo naturale di moglie e madre. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
48. Nei periodi di confinamento domestico (lockdown e zona rossa), è comprensibile che l'uomo possa perdere la pazienza in famiglia. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
49. In questo periodo di crisi i datori di lavoro danno la precedenza nelle nuove assunzioni alle/gli italiane/i rispetto che alle/gli straniere/i. Se questa fosse la strategia adottata, in che misura concorderesti?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
50. Rispetto al periodo precedente, in questo periodo di crisi pandemica i livelli di inclusione scolastica e sociale sono:
- Aumentati
 - Diminuiti
 - Rimasti uguali
51. Secondo te, in termini di posti di lavoro persi, chi sta pagando di più le conseguenze della crisi pandemica?
- I maschi italiani
 - Le femmine italiane
 - I maschi stranieri
 - Le femmine straniere
 - Tutti in egual misura
52. Secondo te, nel mondo i decessi causati dal Covid 19 sono distribuiti in egual misura nella popolazione?
- Sono perfettamente distribuiti nella popolazione
 - Sono più colpite alcune persone sulla base del genere di appartenenza
 - Il tasso di mortalità è più elevato in alcune etnie
 - Le persone più povere sono maggiormente colpite
53. Secondo te, la distribuzione dei vaccini su scala globale avverrà in maniera equa, soddisfacendo, nei limiti del possibile, le esigenze di tutti i paesi?
- Sì, avverrà in maniera sostanzialmente equa
 - No, si privilegeranno i paesi ricchi

54. I mezzi di comunicazione (radio, stampa, televisione, internet) sono strumenti in grado di definire i ruoli sociali tipici di uomini e donne, bianche/i e nere/i, ricche/i e povere/i e abili e disabili. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
55. I mezzi di comunicazione hanno una funzione positiva nel superamento di stereotipi e pregiudizi sulla figura femminile nella nostra società. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
56. Quali dei seguenti mezzi di comunicazione svolgono una funzione positiva nel superare discriminazioni e pregiudizi sulla figura femminile nella nostra società?
- Radio
 - Stampa
 - Libri di testo
 - Cinema
 - Serie tv
 - Internet
 - Social Network
 - Google Immagini
 - Assistenti virtuali
 - Videogiochi
57. I mezzi di comunicazione hanno una funzione positiva nel superamento di stereotipi e pregiudizi sulle differenze di orientamento sessuale nella nostra società. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo

58. Quali dei seguenti mezzi di comunicazione svolgono una funzione positiva nel superare discriminazioni e pregiudizi sulle differenze di orientamento sessuale nella nostra società?
- Radio
 - Stampa
 - Libri di testo
 - Cinema
 - Serie tv
 - Internet
 - Social Network
 - Google Immagini
 - Assistenti virtuali
 - Videogiochi
59. I mezzi di comunicazione hanno una funzione positiva nel superamento di stereotipi e pregiudizi sulle differenti etnie presenti nelle società multietniche nelle quali viviamo. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo
60. Quali dei seguenti mezzi di comunicazione svolgono una funzione positiva nel superare discriminazioni e pregiudizi sulle differenti etnie presenti nelle società multietniche nelle quali viviamo?
- Radio
 - Stampa
 - Libri di testo
 - Cinema
 - Serie tv
 - Internet
 - Social Network
 - Google Immagini
 - Assistenti virtuali
 - Videogiochi
61. I mezzi di comunicazione hanno una funzione positiva nel superamento di stereotipi e pregiudizi sulle diverse forme di abilità e disabilità presenti nella nostra società. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?
- Completamente d'accordo
 - D'accordo
 - Né in accordo né in disaccordo
 - In disaccordo
 - In completo disaccordo

62. Quali dei seguenti mezzi di comunicazione svolgono una funzione positiva nel superare discriminazioni e pregiudizi sulle diverse forme di abilità e disabilità presenti nella nostra società?
- Radio
 - Stampa
 - Libri di testo
 - Cinema
 - Serie tv
 - Internet
 - Social Network
 - Google immagini
 - Assistenti virtuali
 - Videogiochi

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 curriculari 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.
- MAGNOLIER, P., NOTTI, A.M., PERLA, L. (2017) (A cura di). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia
- MEZIROW, 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: Carrocci.
- 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/pf00000098427>
- WENGER, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Capitolo 8

Alfabetizzazione corporea e inclusione per gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno della scuola dell'infanzia

Andreina Orlando, Paola Greganti¹

8.1 Introduzione: cultura inclusiva e fenomenologia del corpo

L'attuale ricerca della pedagogia e della didattica speciale offre riflessioni e indicazioni ampie e dettagliate sulle pratiche educative e culturali che determinano i processi inclusivi nei contesti educativi. Lo scenario prospettato è quello della co-costruzione comunitaria di una cultura inclusiva diffusa (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; De Angelis, 2021) che prenda in considerazione non solo le disabilità, bensì l'ampia varietà delle differenze umane. Oggi, infatti, una delle parole chiave della cultura inclusiva è *pluralità*, intesa come rispetto e valorizzazione della molteplicità dei modi di stare al mondo dell'essere umano, determinata dalle differenti caratteristiche di ciascuno, dalla varietà delle storie di vita (De Angelis, Greganti, Orlando & Pronti, 2022) e dalla specificità dei contesti. Una siffatta concezione della cultura inclusiva ha una diretta ricaduta sui contesti educativi e sulle pratiche didattiche innanzitutto in quanto fonda l'esigenza di porre al centro i *volti* unici e irripetibili, per dirla con Lévinas (1984), portatori di complessità non riducibili ad etichette, né a protocolli univoci o ad azioni di omologazione semplificatrice (Canevaro, 2015). Soggetti dal volto unico che vivono in contesti che sono vari e variabili, hanno proprie caratteristiche specifiche, e quindi configurano le esperienze come contestuali, storicizzate e sociali. Il nuovo paradigma inclusivo richiede, dunque, che nei contesti educativi tornino al centro dell'attenzione e della riflessione le storie di vita, le biografie, più che le descrizioni medicalizzate e fisiologistiche.

In tale processo di riconfigurazione della pedagogia e della didattica speciali verso il paradigma inclusivo (Canevaro, 2020; Bocci, 2021), emerge, oltre al riconoscimento della molteplicità delle diversità dei soggetti e dei contesti, la consapevolezza e la valorizzazione della pluralità delle varie dimensioni che compongono l'essere umano, espresse in una pluralità di linguaggi diversificati e complementari. In tal senso i processi inclusivi vengono attivati grazie alla considerazione della complessa globalità dell'umano e dei molteplici canali

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che il Paragrafo 8.1 e il Paragrafo 8.2 sono da attribuire a Paola Greganti, il Paragrafo 8.3 e il Paragrafo 8.4 sono da attribuire ad Andreina Orlando. Le Conclusioni sono scritte a quattro mani.

perceptivi e linguaggi che appartengono ad esso, ovvero a partire dalla pluralità intrasoggettiva oltre che intersoggettiva.

Il presente contributo si inserisce nella cornice della pedagogia inclusiva fin qui delineata evidenziando il ruolo imprescindibile e caratterizzante che la corporeità riveste nei processi formativi e inclusivi. Il corpo appartiene all'umano innanzitutto in quanto primo medium di percezioni ed esperienze che riconduce l'esistenza alla "materialità" dell'essere-nel-mondo; la dimensione corporea è, inoltre, un aspetto indissolubilmente legato alla percezione identitaria del soggetto nonché alla sua possibilità relazionale; ed ancora, quello del corpo è un linguaggio specifico e caratteristico. *L'essere corpo*, dunque, si configura come una complessità vitale che è «contemporaneamente strumento di comunicazione, processo conoscitivo, tessuto identitario, biografia, soggetto, oggetto, limite, strumento organicamente funzionale ed espressivo» (Greganti, 2022, p.179). Pertanto la riflessione e la pratica educative, che non possono evitare di occuparsi di tutte le dimensioni proprie dell'umano, sono le prime ad affermare, assieme al saggio Chirone (cfr. il film di Pier Paolo Pasolini *Medea* del 1969), che "Tutto è santo", anche il corpo, che ha diritto ad essere preso in considerazione e ad essere valorizzato come ogni altro aspetto dell'esistenza umana per rendere concreti ed efficaci i processi formativi. La "santità del reale" rappresenta una sfida per la pratica educativa e scolastica che evita spesso di confrontarsi in modo diretto con la corporeità, forse anche perché quest'ultima richiama ad una certa misteriosa e sfuggente sacralità: un realismo caravaggesco che si fa prepotentemente presente nelle sue forme molteplici, difettose, "sporche", che sfuggono ai principi razionalizzanti, lineari e ordinatori della pura e riduttiva astrazione e alludono ad un certo vissuto primigeno e quasi animalesco, ben interpretato dalle culture antiche o tribali che con il corpo hanno un rapporto diretto e ben visibile. Parlare di corporeità significa rimandare alla realtà materiale e alla presenza corporea che si fa relazione, in quanto nell'incontro con gli altri avviene l'esperienza dei corpi più poetica e, a volte, più destabilizzante. Sia il processo formativo che quello inclusivo che ad esso appartiene non possono esistere al di fuori dell'esperienza corporea e intercorporea; non è possibile, pertanto, occuparsi di questi processi senza prendere in considerazione l'aspetto fisico e corporeo che li sostanzia. Entrare pienamente nella relazione educativa significa guardare alla globalità di un corpo che attraversa il mondo e sperimenta la dimensione della fisicità come parte di sé. Possiamo affermare, in sintesi, che i corpi sono la materia che permette ai processi inclusivi, e formativi in genere, di prendere forma in un particolare e concreto contesto esperienziale intersoggettivo.

Riteniamo che la lettura fenomenologica della realtà, radicata nell'esperienza del corpo vissuto, permette di fondare in modo efficace l'attuale paradigma inclusivo e di avere alcuni strumenti descrittivi e interpretativi efficaci per darne conto. Secondo la prospettiva fenomenologica, infatti, l'essere nel mondo consiste nelle esperienze incarnate in contesti di vita di un soggetto unico che è il suo corpo situato e che si relaziona con l'ambiente e con gli altri

innanzitutto attraverso una “relazione intercorpale” (Husserl, 1931; Merleau Ponty, 1945; Gallagher, 1995; Cambi 2010; Mariani, 2010; Cunti, 2015). Pertanto, coerentemente con la visione pedagogica inclusiva, assumere un punto di vista fenomenologico significa abbandonare le astrazioni asettiche, decontestualizzate, destoricizzate, per ritornare ad ancorarsi al *Lebenswelt*, al mondo-della-vita, nel quale viene riconosciuta l'esistenza concreta della pluralità dei corpi. Nel paradigma pedagogico fenomenologico e inclusivo i corpi (così come i linguaggi, i saperi, i soggetti) si fanno plurali, storici, unici, non standardizzabili, sia dal punto di vista intrapersonale che da quello interpersonale. Attualmente, considerando i paradigmi culturali e sociali diffusi, coloro che promuovono i processi formativi ed inclusivi devono aumentare lo sforzo, parafrasando le parole di Giuseppe Ungaretti², di evitare di essere senza amore, senza dolore, senza tolleranza, senza pietà, senza ironia, senza fantasia e *senza corpo*.

8.2 Diario di un corpo non convenzionale: l'esperienza incarnata della disabilità

Nella società occidentale la concezione del “corpo disabile” (Gardou, 2016) ha visto un processo di cambiamento storico che coincide con il cambiamento della rappresentazione sociale della disabilità tout court. Garland-Thomson (1997) descrive, infatti, la disabilità come «l'attribuzione della *devianza corporea*: non tanto una proprietà dei corpi [ma piuttosto] (...) un prodotto delle regole culturali di ciò che i corpi dovrebbero essere o fare» (p. 6). La rappresentazione del corpo dal punto di vista estetico e funzionale è, dunque, un costrutto socio-culturale (Oliver, 1996; Peterson, 1999; Lennard, 2006; Medeghini, 2015) che non solo rimanda ad una ben precisa concezione della disabilità, ma pregiudica più o meno indirettamente lo sviluppo del sé e la percezione della propria identità. Ripercorrere il percorso storico-culturale dell'immaginario relativo alla dimensione corporea della disabilità, significa osservare ed esplicitare come le identità si formano all'interno di specifici contesti spazio-temporali e all'interno di relazioni sociali culturalmente caratterizzate. La disabilità è un vissuto che prende forma concreta attraverso le pratiche sociomateriali dominanti (Orlikowski, 2007) che consistono in un sistema di interazioni reciproche tra narrazioni e rappresentazioni, artefatti fisici che caratterizzano gli ambienti di vita, corpi umani materialmente presenti che si relazionano tra loro e con il contesto (Harding et al., 2021). L'azione dinamica e reciproca che lega questi fattori determina i fenomeni di inclusione o esclusione dei corpi e della disabilità (Braidotti, 2019; Jammaers & Zanoni, 2020)

² Giuseppe Ungaretti, testo del 1953 pubblicato nel primo numero della rivista *La civiltà delle macchine*: “Quale sforzo dovrà sempre più fare l'uomo per non essere senza amore, senza dolore, senza tolleranza, senza pietà, senza ironia, senza fantasia?”

funzionali allo status quo in quanto «la nostra costruzione del mondo normale si basa su una radicale repressione della disabilità [perché] senza il corpo mostruoso a delimitare i confini del generico (...) e senza la patologia a dare forma al normale, crollerebbero le tassonomie del valore corporeo che stanno alla base degli assetti politici, sociali ed economici» (Lennard, 2006, p. 4).

Nell'immaginario collettivo dell'antichità occidentale, il corpo delle persone con disabilità era concepito come una mostruosità perturbante: personaggi non familiari e stranianti che incarnavano paure e incubi suscitando spavento, sospetto, inquietudine e che spesso erano accompagnati da un'aura di tristezza. L'elemento di demarcazione tra il sano e il malato era determinato esclusivamente dal corpo: nel caso delle persone che si ammalavano, i loro corpi erano ritenuti solo momentaneamente impossibilitati a svolgere le mansioni sociali e la loro condizione era accettata in quanto la difformità era transitoria; nel caso delle persone con disabilità lo stato di anomalia corporea era permanente, e, quindi, risultava legittimo non considerarli socialmente e, in alcuni casi, arrivare a conseguenze estreme.

I mostri, ben descritti da Claudio Roberti nel suo *L'Uomo A-vitruviano* (2011), hanno accompagnato per molti secoli l'immaginario collettivo della cultura occidentale. Durante l'epoca medievale, lo stigma che marca il corpo delle persone con disabilità acquisisce una connotazione di tipo morale secondo la quale il mostro non deve essere solo deforme nelle sembianze del corpo, ma anche nell'anima; perciò, oltre alla disarmonia estetica, viene attribuita alle persone con disabilità una caratterizzazione etica di colpa o di malvagità. Si fa strada un'immagine negata, svalutata, occultata del corpo malato, debole, deforme che viene messo al bando rispetto allo spazio ideologico-culturale della città. L'antropologo Henri Jacques Stiker (1982) descrive come nel Medioevo alla persona con disabilità viene prescritto di non farsi vedere in città e di essere nascosta dai loro parenti a causa del pericolo che rappresentano. Il rifiuto mostrato nei confronti della diversità sembrerebbe derivare dalla crisi mimetica: il non sopportare la differenza deriverebbe dal fatto che essa in realtà cela una profonda uguaglianza difficile da accettare (Girard, 1983).

Da tali presupposti nascono i due sentimenti contrastanti vissuti nei confronti delle persone diverse: da una parte il timore, che relega il disabile/mostro nell'ombra; dall'altra l'attrazione e il fascino, che lo porta alla luce come fenomeno da baraccone da poter commerciare o esibire come simbolo di potere di re, signori e principi.

A partire dal XVI-XVII secolo, la ragione condanna l'anormalità e pretende di eliminarla attraverso l'isolamento e il tentativo di definirla chiudendola in stringenti categorie indiscusse. Iniziano le pratiche di isolamento istituzionalizzato delle persone con disabilità, assieme a folli, malati, poveri, criminali, anziani, agonizzanti, con finalità non tanto terapeutiche, bensì con l'intento di allontanare dalla società i "devianti" e coloro che vengono giudicati come incapaci di lavorare e, perciò, inutili socialmente. Vengono pertanto individuati luoghi dedicati all'alienazione, quelli che Foucault (1967, 2012) denomina

eterotopie di deviazione, ovvero *espaces autres*, progressivamente normati dall'ordinamento civile, "istituzioni totali" dove i soggetti diventano "internati" (Goffman, 2010) che subiscono un'azione di normalizzazione e disciplinamento volta a imprigionare ogni modalità di vita che contrasta e mette in crisi la pervasiva razionalità seicentesca. Progressivamente la concezione sociale e culturale del corpo disabile e della disabilità cambia nelle forme pur mantenendo l'intento di stigmatizzare le situazioni di infermità ed escluderle dalla vita sociale (ibidem): partendo dall'occultamento agito nell'antichità, che a volte ha condotto persino all'estrema ratio dell'eliminazione fisica, si giunge a cercare soluzioni di internamento, dapprima per nascondere le persone diverse e, successivamente, per esibire gli intenti caritatevoli sottesi alla cosiddetta "custodia" delle persone con disabilità.

Attualmente il contesto sociale occidentale è diffusamente informato dalla concezione abilista che rimanda ad una precisa rappresentazione del corpo disabile come corpo deficitario, non abile, ancora escluso dalla vita sociale in quanto corpo "non convenzionale" (Garland-Thomson, 1997).

Tale pregiudizio abilista va esplicitato per comprendere le dinamiche sociali che sottendono alla concezione del corpo e per prendere consapevolezza del modo in cui esse incidono sulla costruzione dell'identità del soggetto (Lascioli, 2011; 2016). La disabilità e la malattia sono dominate dalla cultura della norma (Lennard, 2006; Medeghini, 2015) e vengono, quindi, rappresentate come un'alterazione di ciò che convenzionalmente è ritenuto tipico: la salute diviene normalità individuata statisticamente e la deviazione accettabile dalla norma di tipo medio è patologia. In tale cornice culturale, i corpi non convenzionali diventano non accettabili in quanto non conformi alla cosiddetta normalità. Siffatta concezione si inserisce nella più ampia cornice culturale postmoderna nella quale il corpo ha una funzione ben precisa: le immagini di corpi belli e sani pervadono sin dagli anni Ottanta lo spazio mediatico e sociale e vengono esposti all'utilizzo consumistico in quanto veicolo di desideri e di mercificazione. In una società caratterizzata da una frammentazione dell'identità (Semprini, 2003), l'immagine corporea assume un ruolo centrale nella identificazione soggettiva (piegata, però, alla logica dei consumi): il corpo diventa uno dei primi strumenti di espressione del sé, se non l'unico, tanto che sono diffuse delle pratiche culturali che intendono manipolarlo per avvicinarlo il più possibile e ossessivamente all'immagine idealizzata del corpo perfetto (Illich, 1999) come ad esempio le pratiche iatrogene (Illich, 1976) di chirurgia estetica, oppure piercing, tatuaggi, body art, body building, fino ad arrivare alle forme più attuali di ibridazione tecnologica davanti alle quali «siamo di fronte a un'umanità destinata a diventare sempre più cyborg, grazie all'impianto di protesi tecnologiche hi-tech, che trasformano il corpo deprivato in corpo ibridato, in grado di sfidare i limiti delle capacità umane [...]». La costruzione sociale e culturale del corpo, entità non esclusivamente biologica, richiama la possibilità di esplorare nuove forme di essenza ed esistenza, contemplando le protesi come elementi tecnologici destinati all'impianto e al

miglioramento della corporeità (...) sconfinando nel concetto di super-abilismo, (...) tendenza pericolosa dovuta alla tecnicizzazione del corpo invalidato che può traghettare, probabilmente in modo irreversibile, la disabilità dal post-umano al paraumano» (Montanari, 2022, p. 326), con il pericolo di disumanizzare le persone con disabilità finanche al feticismo (Barile, 2020). La pervasività della cultura abilista, unita all'immaginario postmoderno, informa la concezione bio-medica-individuale che riduce la dis-abilità ad una mancanza, ad un deficit, ad una privazione del corpo considerato riduttivamente come un mero oggetto di osservazione e valutazione sanitaria (Abrams, 2016; De Angelis, Greganti, Orlando & Pronti, 2022). La condizione di dis-abilità, secondo il senso comune, causa sofferenza e dolore (Reynolds, 2017a), perciò i cosiddetti soggetti normo-dotati sono chiamati a farvi fronte con una azione paternalistica improntata all'assistenzialismo e al vittimismo (Canevaro, 2017). Lo stato di "tragedia personale" (Oliver, 1996) che viene attribuito alle persone con disabilità può essere ricondotto ad una pressione sociale indirizzata alla richiesta di tornare nei parametri della normalità vincendo tale "condizione indesiderabile" (Bocci & Straniero, 2020) in quanto non performante. Il corpo "non convenzionale", infatti, è considerato difettoso e malfunzionante, e viene ricondotto ad un'immagine di svantaggio secondo la quale si configura riduttivamente come un "sé malato" o un corpo "povero". Tale rappresentazione caratterizza come deficitaria l'intera identità della persona considerata "disabile" tout court (Peterson & Hughes, 1999) nell'intento di inferiorizzarla (Arbour et al., 2007; Brittain, 2010).

Le norme e le pratiche abiliste dominanti hanno portato dapprima ad escludere i corpi delle persone con disabilità dal palcoscenico della società contemporanea relegandoli in aree e luoghi "speciali" (Paterson & Hughes, 1999), per poi inserirli nella macchina produttiva, trasformandoli da minoranza nascosta a fenomeno *mainstream*. Si sta facendo strada attualmente una rivalutazione che supera «la concezione del corpo menomato, anomalo, abietto, nascosto, segregato, temuto, considerato pericoloso e, persino, sovversivo per l'ordine e per il sistema sociale, politico, morale e religioso» (Montanari, 2022, p. 320). Sono in atto, infatti, alcune forme di "presa di parola" da parte della comunità di persone con disabilità che utilizzano i social network per narrare in prima persona la propria condizione attraverso post e video (Bocci, De Castro & Zona, 2020): racconti di sé che restituiscono la varietà multiforme dell'esperienza incarnata di volti e voci non convenzionali, i quali, però, vengono comunque relegati ad ambiti circoscritti e autoreferenziali, e utilizzati da una parte per confermare un atteggiamento pietistico nei confronti dei corpi difformi che vengono esibiti, e dall'altra a fini consumistici, coerentemente alla visione neoliberista e fordista secondo cui il corpo umano in generale, e quello delle persone con disabilità in particolare, diventa funzionale alla produzione.

Il vissuto delle persone con disabilità e la percezione che esse stesse hanno del proprio corpo sono determinati fortemente da siffatto contesto socio-culturale e storico. Per comprendere e dare voce a tale vissuto, pensiamo sia effi-

cace porsi in una prospettiva fenomenologica che possa dare conto delle rappresentazioni e della pluralità delle storie di vita a partire dalle vicissitudini del corpo, in quanto il corpo è il fondamento intenzionale, soggettivo e imprescindibile dell'esperienza del mondo (Merleau Ponty, 1945). Le storie dei corpi sono, così come i volti, esperienze tangibili, uniche e molteplici dell'essere-nel-mondo, esistenze incarnate di persone concrete in contesti di vita concreti. Prendere le mosse dalle storie di vita permette di comprendere fenomenologicamente la disabilità e, quindi, di guardare alle persone piuttosto che ai loro deficit. Tale prospettiva fenomenologica rimanda decisamente alla visione inclusiva fondata sulla personalizzazione, la pluralità, la partecipazione, che permettono di conformare la concezione della disabilità molto più alle biografie delle persone piuttosto che alle loro biologie (Lascioli, 2016).

Narrare le storie dei corpi è una pratica che può fondare la costruzione collettiva della cultura inclusiva, nonché la possibilità e la fattibilità dell'azione educativa pienamente inclusiva. Comporre e leggere i "diari dei corpi non convenzionali", parafrasando Daniel Pennac (2012), come centri intenzionali che agiscono all'interno di un contesto abilista, permette la comprensione delle discriminazioni vissute dai corpi dis-abili in relazione con quelli abili (Abberley, 1987) e del reale e complesso vissuto delle persone (Martiny, 2015), e può altresì essere valorizzato come un punto di vista indispensabile e privilegiato dal quale iniziare ad esplicitare i modi in cui la società *disabilita* alcuni suoi membri. Nelle interazioni intercorpali e intersoggettive quotidiane, difatti, emergono le norme implicite e strutturali stabilite in base ai bisogni delle persone abili che conformano il progetto intenzionale del mondo fisico condiviso, non considerando bisogni e punti di vista alternativi. I "codici di condotta quotidiana" favoriscono la progettualità dei corpi abili e ostacolano quella dei corpi con disabilità (Paterson & Hughes, 1999), determinando la percezione di ciò che è possibile nella propria vita e il senso dato alla propria identità. I fenomeni sociomateriali dominanti e culturalmente determinati quali le norme comportamentali dei normodotati, un ambiente fisico non adattabile e gli atteggiamenti pregiudizievole, causano la riproduzione di pratiche discriminatorie che privilegiano gli individui "normodotati" e, viceversa, disumanizzano gli individui a causa della loro disabilità (Barnes & Mercer, 2005; Goodley & Lawthom, 2019; Mik-Meyer, 2016), continuando, di fatto, a perpetuare anche oggi le pratiche di esclusione (Bend & Priola, 2021). Sono molteplici, infatti, le situazioni e le dinamiche relazionali che rivelano il predominio della cultura abilista, la quale configura l'esperienza corporea quotidiana dello spazio, del tempo e della relazione con sé, con gli altri e con le cose. Innanzitutto una delle esperienze più diffuse tra le persone con disabilità è quella di subire l'espropriazione del proprio corpo, in quanto il corpo "non normato" (Reynolds, 2017b) vive e agisce in un mondo progettato per gli "abili", ad esempio per coloro che possono stare in piedi, provocando l'impossibilità a fruire pienamente dei luoghi e negando il libero movimento. Le barriere ambientali modificano le "possibilità inerenti al corpo vissuto" consolidando una certa "fatica

esistenziale” quotidiana (Toombs, 1995, p. 16) che causa la vivida consapevolezza del proprio corpo come compromesso (Leder, 1990). La fatica dello sforzo incessante e continuo volto a superare i limiti all’accessibilità che ostacolano l’esecuzione anche delle azioni più semplici, causa sovente una tendenza all’isolamento sociale e alla non partecipazione, rinforzata dal sentimento di vergogna scaturito dalla percezione di sentirsi fuori dalla norma (Goffman, 1986; Murphy, 1987; Toombs, 1995; Wehrle, 2017), ovvero dal riconoscersi “presence-as-alien-being-in-the-world” (Paterson & Hughes, 1999).

Il vissuto dell’espropriazione del corpo deriva altresì dalla gestione fortemente medicalizzata della disabilità che impone massicce azioni terapeutiche eterodirette nelle quali gli obiettivi e gli strumenti sono decisi, se non imposti, dalle figure sanitarie o assistenziali di riferimento; il corpo viene oggettivato e privato di intenzionalità e intersoggettività (Csordas, 1994; Reynolds, 2017a; Wehrle, 2019), determinando una sospensione del controllo autodeterminato su se stessi.

Le convenzioni implicite sono ostili a forme non normate di fisicità e determinano le interazioni quotidiane per quanto riguarda anche la gestione del tempo, oltre che dello spazio: pensiamo, ad esempio, alla durata di alcune azioni o comunicazioni come lo scambio di saluti, oppure alle norme di prossemica date per scontate nelle “interazioni abiliste”.

La percezione sociale del corpo disabile come difettoso e inabile, consolida, inoltre, la diffusione della percezione di infantilizzazione e desessualizzazione proiettate su coloro che hanno una disabilità e che vengono considerati con condiscendenza eterni bambini (Lascioli, 2016) in quanto dipendenti dagli altri o da specifici ausili. Nell’ottica abilista e postmoderna della “società somatica” (Turner, 2001), le difficoltà fisiche legate al movimento o al linguaggio, infatti, inducono un giudizio estetico che si trasforma in modo irriflesso in un giudizio di valore etico-sociale e politico. La competenza sociale viene conferita solo a quei corpi che hanno una performance secondo norme standard, definite a partire da ciò che possono fare i corpi abili (Peterson, 1999), strutturando una sistematica disabilitazione e oppressione dei corpi (Abrams, 2016). Pertanto, l’inaccessibilità fisica diviene inaccessibilità sociale: le persone con disabilità sono escluse perché ritenute incapaci di apportare un contributo alla costruzione collettiva del mondo dei corpi abili. I corpi fuori dalla norma subiscono una vera e propria scomparsa sociale, nonché una scomparsa politica (Leder, 1990; Peterson, 1999; Turner, 2001) perché, in quanto impossibilitati a partecipare, non sono riconosciuti come agenti attivi nel mondo fisico, sociale, culturale (Kattari, Olzman & Hanna, 2018).

L’analisi critica del contesto socio-culturale abilista in un’ottica pedagogica, permette di aprire nuove prospettive che superano gli ostacoli posti dal paradigma bio-medico-individuale, innanzitutto «recuperando l’identità biografica, culturale e politica della persona con disabilità. [...] e cioè la dimensione spazio-temporale ed evolutiva dell’esistenza delle persone con disabilità, la loro natura sociale, compreso il diritto all’adulthood» (Medeghini et alii, 2013, p.13),

e il loro diritto di essere educate agli affetti, alla sessualità, alla comprensione di sé e all'intimità, dimensioni umane considerate oggi ineludibili nello sviluppo del sé, nella formazione dell'identità e nei processi formativi e relazionali (Zappaterra, 2010). La riflessione sulla rappresentazione sociale del corpo non convenzionale permette di prendere in considerazione la disabilità come costruito culturalmente determinato e non come mero problema individuale da dover risolvere con azioni terapeutiche e induce a mettere in discussione la visione abilista del corpo deficitario ed escluso a favore di una prospettiva di agentività e piena cittadinanza di tutti e di ciascuno (Walker & Unterhalter, 2007; Sugarman & Sokol, 2012; Terzi, 2015; Ghedin, 2021). Il riconoscimento della pluralità delle condizioni di vita fenomenologicamente caratterizzate, passa tramite il riconoscimento della diversità dei corpi non convenzionali dei quali la collettività può riappropriarsi attraverso uno sguardo inclusivo rivolto ai volti delle persone e non unicamente ai deficit. La diffusione della cultura inclusiva, quindi, riguarda anche la promozione di percorsi di nuova consapevolezza della corporeità.

8.3 L'alfabetizzazione corporea per i professionisti dell'educazione

Il rapporto tra mente e corpo, nel corso del tempo, è stato spesso descritto come una rigida dicotomia oppure come un'integrazione dinamica tra questi due ambiti, determinando, con alterne vicende, gli atteggiamenti e gli *habitus* culturali e, di conseguenza, le teorie e le pratiche educative.

Oltre alla questione della separazione tra corpo e mente, la cultura occidentale ha affrontato e continua ad interrogarsi sulla complessa questione della coincidenza tra mente, soggetto e corpo. Questione che continua ad interpellarci su quale sia l'identità del soggetto in particolare rispetto al proprio corpo e alla propria mente: il soggetto è il proprio corpo? Il corpo è un aspetto del soggetto? Il soggetto è la propria coscienza? La coscienza è corporea o non è corporea? Come queste dimensioni danno forma all'identità del soggetto?

Nel corso del tempo, la fenomenologia prima (Husserl, 1931; Merleau-Ponty, 1945) e le neuroscienze successivamente (Gomez Paloma, 2012; 2013; 2015; 2017) hanno affermato senza riserve l'unione indissolubile, paritaria e sistemica tra i processi mentali e quelli corporei, ponendo in risalto la valenza naturale/fisiologica ed anche culturale del corpo e del movimento nonché il loro valore formativo. Le più recenti ricerche in campo neuroscientifico descrivono il processo di *embodiment*, studiato e approfondito a partire dalla scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti et al., 2002; Rizzolatti & Sinigaglia, 2007), che evidenzia la funzione pervasiva e ineludibile della corporeità che dà forma/incarna materialmente/fisicamente l'intersoggettività grazie alla stessa plasticità e conformazione neuronale.

La ricerca fenomenologica sin da Merleau Ponty riscopre il legame indissolubile tra il corpo e l'identità. La corporeità, infatti, ci apre ad una riflessione

sull'identità del soggetto e ad una riflessione globale dell'individuo in un'integrazione complessa e sistemica di molteplici aspetti della persona che è prima di tutto vissuta, percepita, sentita, riconosciuta in una molteplicità di sfumature, sensazioni, attività e percorsi che vengono espressi a partire esattamente dal corpo: giocare, pensare, esprimere emozioni, comunicare, amare sono attività alle quali non potremmo dare corso senza il contributo determinante del corpo (Casolo & Melica, 2022). Ciò ha una ricaduta diretta sulla riflessione pedagogica-educativa. In effetti, l'enfasi sul fare, sulla manipolazione, sulle pratiche attive che coinvolgono il corpo e i sensi, è una cifra caratterizzante il pensiero pedagogico moderno e contemporaneo, sin da Rousseau, Pestalozzi, Dewey, sorelle Agazzi, Montessori, con l'attivismo nelle sue molteplici declinazioni, fino ad arrivare alle più recenti teorizzazioni e alle pratiche proposte da Loris Malaguzzi e dal Movimento di Cooperazione Educativa, sebbene non siano ancora largamente diffuse nella pratica scolastica dei vari ordini e gradi (Sgambelluri & Vinci, 2020).

Nella ricerca didattica, il paradigma, che negli ultimi decenni si è andato affermando si fonda proprio sul riconoscimento della relazione fra mente, corpo, ambiente, artefatti e processi di conoscenza (Frauenfelder et al., 2004; Gamelli, 2005, 2006, 2011, 2016; Frauenfelder et al., 2013). Si tratta di un modello che indaga le relazioni tra organismo e ambiente e tra corpo e cognizione riconoscendo il ruolo centrale del corpo nei meccanismi di conoscenza e valorizzando la complessità propria dell'essere umano. Tale modello ha permesso di sviluppare una "didattica del movimento" (Sibilio, 2005; Gamelli, 2005) che permette all'allievo di agire rispetto a situazioni problematiche, dove il corpo rappresenta una modalità di interazione con il mondo (Sibilio & D'Elia 2015; Gamelli, 2016) che permette di trovare soluzioni creative, fondate sull'unicità dell'espressione singolare che deriva dall'esperienza e dalla conoscenza che passa attraverso il corpo unico della singola persona. Questa proposta didattica, come afferma Gamelli (2019), si fonda sul presupposto che la sintonizzazione corporea produce degli importanti risultati a livello dei processi di apprendimento. È attraverso tale sintonizzazione che l'individuo apprende che le altre persone possiedono molteplici stati interiori e modi diversificati di comunicarli, e inoltre, apprende che esistono un vissuto interiore ed un vissuto che appartiene all'altro e che è "esterno", e che la comunicazione è resa possibile, nonostante il vissuto individuale, dalla comprensione del vissuto dell'altro che nasce dalla consapevolezza del proprio vissuto corporeo.

Sulla base di tali premesse si può dunque affermare che un modello d'insegnamento-apprendimento, affinché possa concretamente valorizzare le singolarità viventi nella loro globalità e le differenze peculiari che caratterizzano ognuna di esse, sarebbe auspicabile che si fondasse su una "competenza ad esercizi" che caratterizzi i diversi percorsi professionali che si occupano della persona, cioè una «capacità del soggetto di stare nella relazione a partire da sé, un sé che è sempre inevitabilmente un sé corporeo» (Manuzzi, 2009, p. 19). Partendo dall'assunto fenomenologico secondo cui ogni persona è il proprio

corpo, nessuno è nulla al di là del corpo vivente con il quale si pone in relazione con il mondo che lo circonda e il corpo è il nostro modo di essere nel mondo, il primo passo per realizzare una piena presa in carico del soggetto in formazione nella sua globalità e unicità è formare gli insegnanti e gli educatori mediante esperienze di “alfabetizzazione corporea” che rendano conto della complessità vitale dell’essere corpo (De Angelis, Greganti, Orlando & Pronti, 2022). L’educazione alla corporeità può essere riconsiderata e rifondata nei contesti scolastici ed educativi con l’obiettivo di svilupparla nelle sue diverse forme: la psicomotricità, la danza, lo yoga, i metodi di consapevolezza corporea come pure le tecniche corporee proprie di altre culture, le pratiche di rilassamento e di utilizzo della voce, il teatro, le differenti discipline sportive, nonché i molteplici metodi di cura del corpo e le pratiche formative artistiche a mediazione corporea (Gamelli, 2019). Tutte queste sono forme di esperienza ed “alfabetizzazione” corporee che rendono conto della complessità vitale dell’essere corpo che è contemporaneamente strumento di comunicazione, processo conoscitivo, tessuto identitario, biografia, soggetto, oggetto, limite, strumento organicamente funzionale ed espressivo (De Angelis, Greganti, Orlando & Pronti, 2022). L’alfabetizzazione corporea può divenire una competenza fondamentale delle professioni educative che si concretizza in molteplici aspetti: l’attenzione alla dimensione olistica ed ecologica del sé che promuova la piena espressione di tutte le componenti dell’essere umano: le intelligenze, il corpo, le emozioni (Sgambelluri & Vinci, 2020); la descrizione della relazione intersoggettiva, in particolare quella educativa, in quanto interazione intercorpale (Merleau Ponty, 1945); la fisicità dell’esperienza incarnata all’interno dei vari ambienti di vita (AA. VV., 1974); il ruolo strategico che hanno il corpo e il movimento nella didattica (Sibilio, 2017); l’evidente impossibilità di realizzare qualsivoglia intervento educativo senza il concorso del corpo/ il riconoscimento del corpo come elemento costitutivo dell’apprendimento/ la funzione educativa del corpo per la costruzione dei saperi e delle competenze; la relazione tra saperi formali, astratti, disciplinari e saperi della pratica, progettuali, incarnati; la valorizzazione della pluralità in senso ampio; l’approccio alle persone e alle differenze intersoggettive a partire da una pedagogia del corpo esplorata e sperimentata nelle sue molteplici potenzialità. (De Angelis, Greganti, Orlando & Pronti, 2022).

Il discorso finora articolato apre ad una considerazione di grande importanza pedagogica: praticare una siffatta alfabetizzazione corporea significa maturare quello che Lucio Cottini (2017) definisce “sguardo inclusivo”, capace di reale stima e rispetto delle diversità e rivolto a valorizzare le capacità, le potenzialità e le risorse per assicurare prospettive di inalienabile e imprescindibile libertà a ognuno e garantire il riconoscimento della dignità di tutti. Dunque, l’alfabetizzazione corporea diventa il presupposto cardine per permettere agli/alle insegnanti e agli/alle educatori/trici di promuoverne i valori inclusivi fondanti, quali la partecipazione di tutti e di ciascuno, l’accoglienza e il rispetto delle diversità individuali. Dal 1994 il termine inclusione inizia a diffondersi

maggiormente grazie alla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) sia in ambito educativo sia, più in generale, all'interno del macrocontesto legislativo e istituzionale in ambito europeo e internazionale. A partire da questa Dichiarazione, è iniziato un graduale e sostanziale cambiamento che ha ridefinito il concetto stesso di diversità connesso al potenziale intrinseco della persona; potenziale che deve rappresentare il centro di una progettazione pedagogica e di un'azione didattica capace di garantire pari opportunità di sviluppo, realizzazione, accesso e partecipazione nei contesti sociali e formativi (Ianes & Cramerotti, 2016). È quindi opportuno eludere ogni potenziale forma di appiattimento della complessità (Morin, 2000) propria (anche) dell'ambito della pedagogia speciale che deve evitare la tentazione di riduzione dell'individuo (Pavone, 2017), osservandolo solamente attraverso la prospettiva medicalizzata, fatta di classificazioni di sintomi e sindromi che non vanno oltre alla mera individuazione dei disturbi clinici presenti.

Sulla base di quanto espresso fin qui, si auspica che nei percorsi di formazione degli insegnanti "specializzati nei processi inclusivi" vengano inserite proposte formative che integrano metodi, tecniche e strumenti al fine di valorizzare nella riflessione pedagogica e nell'azione educativa il funzionamento globale dei soggetti (mentale, emotivo, corporeo) e non solo il rendimento prestazionale e scolastico. Sarebbe quindi opportuno inserire percorsi teorici e pratici di alfabetizzazione corporea all'interno della formazione degli insegnanti specializzati, una buona pratica che può essere estesa anche alla formazione di tutti gli insegnanti in servizio.

8.4 Insegnanti specializzati dell'infanzia e alfabetizzazione corporea: il laboratorio di danza-movimento a Roma Tre

Sulla base del framework teorico finora delineato è stata avviata nell'a.a. 2020-2021, presso l'Università degli Studi Roma Tre all'interno del VI ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno, un'indagine volta ad esplorare l'universo di credenze degli insegnanti specializzandi in attività di sostegno in relazione all'ambito dell'alfabetizzazione corporea come dimensione essenziale nella didattica inclusiva. Dall'analisi dei dati raccolti si possono avanzare alcune considerazioni finali.

I risultati dell'indagine evidenziano il bisogno dei docenti specializzandi di una formazione più specifica sulla corporeità, in particolare sulla finalità inclusiva dell'alfabetizzazione corporea.

Il giudizio medio sull'autovalutazione della propria competenza si è infatti attestato su valori di poco superiori alla sufficienza, a testimonianza del fatto che tali docenti, pur riconoscendo l'importanza dell'alfabetizzazione corporea nella formazione integrale della persona, si dichiarano poco competenti e, soprattutto, dichiarano di non mettere in pratica azioni riguardanti la corporeità nel proprio insegnamento. Si avverte, dunque, la necessità nei corsi di forma-

zione degli insegnanti specializzandi, di enfatizzare le esperienze di alfabetizzazione corporea come possibili facilitatori in grado di promuovere i processi inclusivi. L'esperienza corporea del limite rappresentato, vissuto e agito come possibilità, e insieme il movimento corporeo stesso, permettono di attivare un processo formativo globale, integrato e integrale (De Angelis, Greganti, Orlando & Pronti, 2022).

In particolare, nella sperimentazione messa in atto è risultato evidente come tale lavoro sia stato particolarmente significativo per gli insegnanti della scuola dell'infanzia.

In generale, il profilo dell'insegnante specializzato è fortemente connotato da aspetti relativi all'individuazione dell'intervento didattico e educativo, inteso come conoscenza della peculiarità del singolo alunno, dell'uso di strumenti che supportino le attività proposte e della disponibilità a fare rete con gli insegnanti curricolari e con le altre figure professionali che ruotano intorno al/alla bambino/a e al/alla ragazzo/a con il quale lavorano. Questi professionisti sono chiamati a compiere la loro attività didattica tramite una molteplicità di piani di lavoro, che permettono a tutti, nessuno escluso, la scoperta di sé stessi e dell'ambiente, inteso sia come ambiente fisico (sezione, palestra, materiali e attrezzi convenzionali e non) che sociale (gruppo dei pari, docenti), che li circonda (Cecoro, 2021).

Sulla base di tali premesse si vuole proporre una riflessione in merito al contributo che laboratori di alfabetizzazione corporea possono apportare alla formazione degli insegnanti specializzati in prospettiva di un incremento dell'offerta didattica dei percorsi di specializzazione per il sostegno, in particolar modo per gli insegnanti specializzati della scuola dell'infanzia.

Secondo questa ottica, infatti, pensare ad una formazione laboratoriale centrata sull'esperienza del "corpo vissuto", in particolar modo per gli insegnanti specializzandi della fascia 3-6, può essere una soluzione per garantire una reale presa in carico dei bambini e delle bambine nella loro unicità e globalità. Un'attività laboratoriale da intendere come un ambiente di apprendimento esperienziale che incorpora non solo conoscenze e abilità cognitive e sociali, ma soprattutto abilità affettive ed emotive che enfatizzano la costruzione della personalità e dell'individualità usando come mediatore il corpo. La formazione laboratoriale degli educatori e delle educatrici della scuola dell'infanzia, finalizzata allo studio della funzione svolta dal corpo e del movimento necessaria per acquisire i modi attraverso i quali è possibile rendere l'azione didattica efficace impiegando il corpo e le sue potenzialità, non può essere relegata ad un fare intuitivo e casuale legato alle inclinazioni naturali del professionista o alla propria storia formativa personale. Uno dei compiti principali dell'insegnante dell'infanzia, in particolar modo dell'insegnante specializzato, è quello di utilizzare il corpo per ambire alla costruzione di un alfabeto, cioè di un substrato comune a tutti, che presupponga una grammatica edificata sulla propria diversità.

È dunque importante sperimentare con questi "insegnanti inclusivi" mo-

dalità laboratoriali fondate sulla corporeità che permettano di sperimentare in prima persona la possibilità di far emergere in ognuno l'espressione della propria identità.

Nella scuola dell'infanzia l'intervento educativo è volto a favorire lo sviluppo di quei processi basilari che incidono positivamente sulla crescita delle bambine e dei bambini. La finalità da perseguire in quel grado di insegnamento è indicata dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei nella necessità di garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato per superare le disuguaglianze e le barriere fisiche, territoriali, economiche, sociali e culturali. Tra le strategie didattiche inclusive, quella derivante dalla prospettiva dell'alfabetizzazione alla corporeità si configura, dunque, come particolarmente atta a dare visibilità ai costrutti di individualizzazione e personalizzazione attraverso un approccio flessibile ed inclusivo, e ciò permette di offrire a tutti i bambini e le bambine pari opportunità ed equità di apprendimento, nonché, da parte dell'educatore e dell'educatrice una presa in carico del soggetto in formazione nella sua globalità. Infatti, la scuola dell'infanzia, considerata l'età e le caratteristiche dei bambini e delle bambine che accoglie, rappresenta un'esperienza educativa fondamentale per il pieno coinvolgimento di molteplici aspetti, tra i quali quelli socio-relazionali, i modelli culturali, i valori fondamentali e non in ultimo le tensioni proprie del vivere, che aprono all'intelligente consapevolezza di sé e dell'essere persona al mondo e nel mondo.

Una progettazione didattica efficace, in questa fascia d'età, può avvenire solo nel rispetto delle differenze peculiari di ogni singolo individuo, mediante un approccio educativo che comprenda l'analisi di tutte le dinamiche sensoriali, percettive, psicomotorie e affettivo-relazionali della persona, la quale, nel suo essere complementare e interdipendente, definisce la propria identità. Dunque, l'uso del corpo può fungere per il bambino/la bambina da occasione per condividere i propri pensieri e le proprie emozioni, scoprire inedite chiavi di accesso all'apprendimento e sperimentare originali forme di armonia emotiva con il gruppo dei pari e l'insegnante (Gallotta et al., 2012).

Nello specifico, come abbiamo visto nell'esperienza pratica sopracitata, i laboratori di danza-movimento, utilizzando il corpo come mezzo espressivo, possono essere considerati strumento d'elezione della formazione degli educatori e delle educatrici specializzandi affinché questi possano, a partire da un'esperienza vissuta in prima persona, a loro volta progettare proposte formative arricchite dal contributo dei linguaggi corporei che richiedono ad ogni bambino e ad ogni bambina la piena partecipazione personale al processo di apprendimento, in cui corpo, voce, oggetti e linguaggi stessi vengono impiegati per sostenere ed arricchire l'azione didattica (Diadori, 2014). La progettazione di laboratori artistico-espressivi nella scuola dell'infanzia, tra cui la danza, in particolare, può sicuramente costituire un ambito privilegiato ai fini di un coinvolgimento globale del soggetto in formazione e dell'attivazione di un pro-

cesso di integrazione del sé che lo vede protagonista attivo. Attraverso il movimento danzato viene valorizzato il legame complesso tra corpo, movimento, emozione e cognizione e ciò contribuisce al raggiungimento di traguardi importanti in relazione alla conquista dell'autonomia, alla costruzione dell'identità personale ed all'acquisizione delle competenze per tutti i bambini e le bambine (Martin, 2007) a prescindere da condizioni di fragilità o vulnerabilità.

8.5 Conclusioni

La configurazione e la diffusione della cultura inclusiva necessitano di riferirsi alla disabilità in quanto costruito multidimensionale e multiprospettico che riguarda non solo la dimensione dei diritti individuali all'emancipazione e all'autodeterminazione, ma anche l'analisi delle rappresentazioni sociali e culturali, gli stereotipi e i pregiudizi ad essa sottesi. Tale rivoluzione culturale necessita di essere sostenuta anche da una epistemologia pedagogica differente rispetto a quella certificativa e classificatoria propria del paradigma bio-medico-individuale-abilista (Canevaro & Malaguti, 2014) che possiamo individuare nell'epistemologia fenomenologica, la quale si fonda sul riconoscimento della pluralità delle esperienze soggettive dell'essere-nel-mondo. Il vissuto soggettivo è innanzitutto esperienza incarnata e intercorpale, pertanto uno sguardo formativo inclusivo e fenomenologico non può prescindere dalla valorizzazione della dimensione corporea. L'educare e il formare, che rimandano ineludibilmente all'unità olistica di mente-corpo, «si riferiscono a un corpo da “ascoltare”, fatto anche di gesti e movimenti, inteso sia come entità biologica che come fenomeno storico e culturale» (Lai, 2010, p. 657). A partire da questo nuovo paradigma secondo il quale il corpo viene concepito come sistema integrato di dimensioni ed in costante interazione con l'ambiente esterno, è auspicabile trovare risposte adeguate ai nuovi bisogni formativi emergenti partendo dalla formazione degli insegnanti. In particolare, la formazione degli insegnanti specializzati nelle attività di sostegno e, potremmo dire, “specializzati nei processi inclusivi”, ha bisogno di trovare nuova linfa e attualizzazione occupandosi della cultura inclusiva e, come abbiamo argomentato nel presente contributo, dell'alfabetizzazione corporea che riveste un ruolo di primaria importanza nei processi inclusivi in quanto riconduce ad una riappropriazione dei vissuti personali e alla valorizzazione della globalità delle dimensioni che compongono l'umano.

In particolare, l'esplicitazione dei vissuti fisicamente situati delle persone con disabilità permette di far tornare al centro dell'attenzione pedagogica i volti e i corpi plurali, nonché le convenzioni implicite che ostacolano la loro piena partecipazione alla vita sociale.

Costruire percorsi laboratoriali teorici ed esperienziali di alfabetizzazione corporea all'interno dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno contribuisce a quella “rivoluzione culturale” inclusiva che passa per una «desacra-

lizzazione dell'individuo, che si vorrebbe perfetto, immortale e autosufficiente» (Gardou, 2006, p. 26), per l'ascolto delle molteplici e diversificate storie dei corpi, a partire da quelli considerati non convenzionali e non normati, per la sperimentazione in prima persona di percorsi di consapevolezza corporea. Una alfabetizzazione corporea siffatta sostiene una visione educativa che considera il soggetto nella sua globalità integrata e contribuisce a scardinare l'egemonia delle norme dotazione al fine di attivare una analisi critica della concezione socialmente determinata del corpo e della disabilità e agevolare la costruzione di contesti e pratiche sociomateriali che permettano e sostengano la piena partecipazione attiva di ognuno alla vita sociale.

Bibliografia

- ABBERLEY, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2, 5-19.
- ABRAMS, T. (2016). Cartesian dualism and disabled phenomenology. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(2), 118-128.
- ARBOUR, K.P., LATIMER, A.E., MARTIN GINIS, K.A., JUNG, M.E. (2007). Moving beyond the stigma. The impression formation benefits of exercise for individuals with a physical disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 144-145.
- AA. VV. (1974). *A scuola con il corpo*. Firenze: La Nuova Italia.
- BARILE, N. (2020). Estetiche del corpo invalidato: il feticismo della disabilità nella società hi-tech e postspettacolare. *Salute e Società*, 2, 11-29.
- BARNES, C., MERCER, G. (2005). Disability, work, and welfare: challenging the social exclusion of disabled people. *Work, Employment and Society*, 19(3), 527-545.
- BEND, G.L., PRIOLA, V. (2021). There Is Nothing Wrong with Me': The Materialisation of Disability in Sheltered Employment. *Work, Employment and Society*, 2/21, 1-20.
- BOCCI, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- BOCCI, F., DE CASTRO, M., ZONA, U. (2020). Non solo marketing. l'ecosistema youtube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1) 2020, 121-138.
- BOCCI, F., STRANIERO, A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma Tre Press.
- BRAIDOTTI, R. (2019). A theoretical framework for the critical posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61.
- BRITAIN, I. (2010). The role of schools in constructing self-perceptions of sport and physical education in relation to people with disabilities. *Sport, Education and Society*, 9(1), 75-94.
- CAMBI, F. (2010). Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé. *Humana Mente*, Issue 14, 67-77.
- CANEVARO, A. (2015). *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- CANEVARO, A. (2017). *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.
- CANEVARO, A. (2020). Il paradigma inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 19, n. 4, 158-166.

- CANEVARO, A., MALAGUTI, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 97-108.
- CASOLO, F., MELICA, S. (2022). *Neuroscienze, corporeità ed espressività*. Milano: Vita e Pensiero.
- CECORO, G. (2021). La centralità del corpo in azione nei processi comunicativi, emotivi e apprenditivi, nell'ambito della comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) nella scuola dell'infanzia. *IUL Research*, 2(4), 23-36.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., CIRACI, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per l'insegnante?* Roma: Armando.
- COTTINI, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- CSORDAS, T.J. (a cura di) (1994). *Embodiment and Experience. The existential ground of culture and self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNTI, A. (a cura di) (2015). *Sfide dei corpi*. Milano: Franco Angeli.
- DE ANGELIS, B. (2021). Cultura dell'inclusione, contesti educativi e relazione didattica. In P. Botes, B. De Angelis, M. Pedrana & I. Pucci. *Insegnare nei CPIA. Tra teoria e prassi*, 55-89. Roma: Anicia.
- DE ANGELIS, B., GREGANTI, P., ORLANDO, A., PRONTI, M. (2022). Corporeality, motion and UDL for special education teachers training. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 175-189.
- DIADORI, P. (2014). Il ruolo delle arti dello spettacolo negli approcci umanistici e interculturali all'insegnamento delle lingue straniere. *Nelle arti dello spettacolo nell'apprendimento delle lingue. Atti del Convegno Internazionale Roma 23-24 ottobre 2014*, 20-28.
- FOUCAULT, M. (1967). *Des espaces autres. Conferenza al Cercle d'études architecturales*. Trad. it. in S. Vaccaro (2001). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Milano: Mimesis.
- FOUCAULT, M. (2012). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli.
- FRAUENFELDER, E., SANTOIANNI, F., STRIANO, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- FRAUENFELDER, E., RIVOLTELLA, P.C., ROSSI, P.G., SIBILIO, M. (2013). Bioeducation, simplicity, neu-roscience and enactivism. A new paradigm?. *Education Sciences & Society*, 4(1), 11-2.
- GALLAGHER, S. (1995). Body schema and intentionality. In J. Bermudez, A. Marcel & N. Eilan (a cura di). *The Body and the Self*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- GALLOTTA, M.C., GUIDETTI, L., FRANCIOSI, E., EMERENZIANI, G.P., BONAVOLONTÀ, V., BALDARI C. (2012). Effects of varying type of exertion on children's attention capacity. *Medicine and science in sports and exercise*, 44(3), 550-555.
- GAMELLI, I. (2005). *Sensibili al corpo: i gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi.
- GAMELLI, I. (2006). *Pedagogia del corpo. Educare oltre le parole*. Roma: Meltemi.

- GAMELLI, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- GAMELLI, I. (2016). Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla “postura” dell’educare. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 11(1), 99-113.
- GAMELLI, I. (2019). Bisogna innanzitutto essere corpo. La proposta della pedagogia del corpo per la formazione dell’educatore. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 3, 4, 27-34.
- GARDOU, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Trento: Erickson.
- GARDOU, C. (2016). *Nessuna vita à minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- GARLAND-THOMSON, R. (1997). *Extraordinary Bodies. Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia University Press.
- GHEDIN, E. (2021). La pedagogia tra inclusività e specialità: il valore dell’accessibilità alle opportunità di apprendimento. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9, 1, 54-62.
- GIRARD, R. (1983). *Delle cose nascoste sin dalla fondazione del mondo*. Milano: Adelphi.
- GOFFMAN, E. (2010). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell’esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- GOFFMAN, E. (1986). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon & Schuster.
- GOMEZ PALOMA, F. (2012). La Neuro didattica prende corpo. In M., Sibilio (Ed.). *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*, 135-140. Lecce: Pensa.
- GOMEZ PALOMA, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- GOMEZ PALOMA, F. (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications. EducationScience. Nova Science Publishers, Incorporated*.
- GOMEZ PALOMA, F., DAMIANI, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell’Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- GOODLEY, D., LAWTHOM, R. (2019). Critical disability studies, Brexit and Trump: a time of neoliberal-ableism. *Rethinking History*, 23(2), 233-251.
- GREGANTI, P. (2022). *La pedagogia dell’essere corpo e la cultura inclusiva*. In B. De Angelis, P. Greganti, A. Orlando & M. Pronti M. (2022). Corporeality, motion and UDL for special education teachers training. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 175-189.
- HARDING, N., GILMORE, S., FORD, J. (2022). Matter That Embodies: Agentive Flesh and Working Bodies/Selves. *Organization Studies*, 43(5), 649-668.
- HUSSERL, E. (1931). *Cartesianische Meditationen*. Berlin: Springer. (Trad. it. Meditazioni cartesiane. Milano: Bompiani, 1960).
- IANES, D., CRAMEROTTI, S. (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- ILLICH, I. (1999). The obsession with perfect health. *Le Monde diplomatique*, 3/1999, 28-32.

- ILlich, I. (1976). *Medical nemesis*. New York: Pantheon.
- JAMMAERS, E., ZANONI, P. (2020). The identity regulation of disabled employees: unveiling the 'varieties of ableism' in employers' socio-ideological control. *Organization Studies*, 42, 429–452.
- KATTARI, S.K., OLZMAN, M., HANNA, M.D. (2018). "You Look Fine!": Ableist Experiences by People With Invisible Disabilities. *Affilia*, 33(4), 477-492.
- LAI, I. (2010). Riflessioni sul rapporto tra Pedagogia e Neuroscienze. *Orientamenti Pedagogici*, 57, 4, 651-662.
- LASCIOLI, A. (2011). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- LASCIOLI, A. (2016). Prejudice and Disability... Educating the Looking. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV(2), 14-30.
- LEDER, D. (1990). *The Absent Body*. Chicago: Chicago University Press.
- LENNARD, D. (a cura di) (2006). *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge.
- LEVINAS, E. (1984). *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*. Roma: Città nuova.
- MANUZZI, P. (2009). La dimensione corporea della professionalità come competenza a esser-ci. In P. Manuzzi (a cura di). *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*, 15-23. Pisa: ETS.
- MARIANI, A. (2010). La corporeità. Il contributo delle scienze umane. *Humana.Mente Quarterly Journal of Philosophy*, 14, V-VIII.
- MARTIN, J.J. (2007). Physical activity behaviors and physical self-concept of individuals with physical disabilities. *Journal of Human Movement Studies*, 52, 37-48.
- MARTINY, K.M. (2015). How to develop a phenomenological model of disability. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 18, 553-565.
- MEDEGHINI, R., ed. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- MEDEGHINI, R., D'ALESSIO, S., MARRA, A., VADALÀ, G., VALTELLINA, E., eds. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento, Erickson.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phenomenologie de la perception*. Paris: Gallimard. (Trad. it. Fenomenologia della percezione. Milano: Bompiani, 2003).
- MIK-MEYER, N. (2016). Disability and 'care': managers, employees and colleagues with impairments negotiating the social order of disability. *Work, Employment and Society*, 30(6), 984–999.
- MORIN, É. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- MONTANARI, M. (2022). Il corpo mutante della/nella disabilità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. 12(2) 2022, 316-330.
- MURPHY, R. (1987). *The body silent*. New York: Henry Holt.
- OLIVER, M. (1996). *Understanding Disability, from Theory to Practice*. London: Macmillan.

- ORLIKOWSKI, W.J. (2007). Sociomaterial practices: exploring technology at work. *Organization Studies*, 28(9), 1435–1448.
- PATERSON, K., HUGHES, B. (1999). Disability studies and phenomenology. The carnal politics of everyday life. *Disability and Society*, 14, 597-610.
- PAVONE, M. (2017). *L'inclusione educativa inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education.
- PENNAC, D. (2012). Storia di un corpo. Milano: Feltrinelli.
- REYNOLDS, J.M. (2017a). 'I'd Rather Be Dead than Disabled' — The Ableist Conflation and the Meanings of Disability. *Review of Communication*, 17(3), 149-163.
- REYNOLDS, J.M. (2017b). Merleau-Ponty, World-Creating Blindness, and the Phenomenology of Non- Normate Bodies. *Chiasmi International: Trilingual Studies Concerning Merleau-Ponty's Thought*, 19, 419-434.
- RIZZOLATTI, G., FADIGA, L., FOGASSI, L., GALLESE, V. (2002). From mirror neurons to imitation: Fact and speculations. In A. N. Meltzoff, W. Prinz (eds.), *The Imitative Mind. Development, Evolution, and Brain Bases*. New York: Cambridge University Press, 247-266.
- RIZZOLATTI, G., SINIGALLIA, C. (2007). *So quello che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- ROBERTI, C. (2011). *L'uomo a-vitruviano. Analisi storico-sociologica per altre narrazioni delle disabilità nel sistema-mondo*. Roma: Aracne.
- SEMPRINI, A. (2003). *La società di flusso. Senso di identità nelle società contemporanee*. Milano: FrancoAngeli.
- SGAMBELLURI, R., VINCI, V. (2020). Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati. *Formazione & insegnamento*, 18(1 Tome I), 362-375.
- SIBILIO, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive*. Napoli: Guida editore.
- SIBILIO, M. (2017). Corpo e cognizione nella didattica. In P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 51-69). Brescia: La Scuola.
- SIBILIO, M., D'ELIA, F. (2015). *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- STIKER, H.J. (1982). *Corps infirmes et Societes. Essais d'anthropologie historique*. Parigi: Aubier Montaigne.
- SUGARMAN, J., SOKOL, B. (2012). Human agency and development: An introduction and theoretical sketch. *New Ideas in Psychology*, 30, 1, 1-14.
- TERZI, L. (2015). L'Approccio della Capacità (Capability Approach) applicato alla disabilità e ai BES. In D. Ianes & A. Canevaro (a cura di). *Orizzonte Inclusione. Idee e Temi da Vent'anni di Convegni*. Trento: Erickson.
- TOOMBS, S.K. (1995). The Lived Experience of Disability. *Human Studies*, 18(1), 9-23.
- TURNER, B. (2001). Disability and the sociology of the body. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (a cura di). *Handbook of Disabilities Studies*, 252-266. London: Routledge.

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: Access and equity*. Paris: UNESCO.
- WALKER, M., UNTERHALTER, E. (2007). *The capability approach: Its potential for work in education*, London: Springer.
- WEHRLE, M. (2017). The Normative Body and the Embodiment of Norms. *Yearbook for Eastern and Western Philosophy*, 2017(2), 323-337.
- WEHRLE, M. (2019). Being a body and having a body. The twofold temporality of embodied intentionality. *Phenomenology and Cognitive Sciences*, 1-23.
- ZAPPATERRA, T. (2010). La dimensione corporea nella disabilità. Da oggetto di occultamento a medium formativo. *Humana Mente, Quarterly Journal of Philosophy*, 14, 140-148.

Capitolo 9

La qualità dell'inclusione scolastica: un'esperienza di analisi e riflessione con i corsisti del sostegno della scuola secondaria¹

Federica Pilotti, Alessia Travaglini

9.1 Introduzione

Una questione al centro di numerosi studi e ricerche nell'ambito della professione docente è quella legata al concetto di competenza (Pellerey, 2001; Baldacci, 2014; Baldacci, Nigris & Riva, 2020), che è stata oggetto di ricorrenti interventi legislativi riguardanti la formazione iniziale e in servizio². In particolare, il decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, *Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)* all'articolo 44, riguardante la *Formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie*, precisa quanto segue:

«Il percorso di formazione iniziale, selezione e prova, in particolare, ha l'obiettivo di sviluppare e di accertare nei futuri docenti:

- a) le competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, didattiche e metodologiche, specie quelle dell'inclusione, rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;
- b) le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari nonché con le competenze giuridiche in specie relative alla legislazione scolastica;
- c) la capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere nel contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti;
- d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione di docente» (art.44 c.2).

Tale enunciato evidenzia le due prospettive all'interno delle quali si declina

¹ Il contributo è stato elaborato in maniera congiunta dalle due autrici: in particolare, Alessia Travaglini è autrice dei paragrafi 9.1 e 9.2, Federica Pilotti del paragrafo 9.3 e 9.4.

² D.M. 10 settembre 2010, n. 249, Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244, al successivo D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 59, Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

la formazione delle/i docenti: le allieve e gli allievi e il contesto scolastico. Da un lato, infatti, la/il docente deve possedere gli strumenti metodologici e progettuali volti a promuovere azioni mirate alla valorizzazione di tutte/i le/gli allieve/i, dall'altro deve contribuire in modo significativo al miglioramento del contesto scolastico, inteso come luogo nel quale dovrebbero integrarsi in modo sinergico risorse di diverso tipo: ambientali, umane e professionali. Tale principio si pone in continuità con quanto indicato dal D.M. n. 249/2010, successivamente integrato dal D.M. 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*, all'interno del quale il concetto di competenza appare centrale. L'allegato A del suddetto decreto specifica infatti che:

«Il docente specializzato si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso le attività di sostegno alla classe al fine di favorire e promuovere il processo di integrazione degli alunni con disabilità. Offre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e di collegialità» (art. 2).

Per tale ragione la/il docente deve possedere un ventaglio molto ampio di conoscenze e competenze in diversi ambiti quali, in primis, quello pedagogico e quello della didattica speciale, per poter adottare strategie comunicative finalizzate alla relazione di aiuto e alla padronanza dei processi cognitivi, ecc. (all. A).

Da tali presupposti si evince immediatamente come la formazione delle/i docenti sia strettamente legata a una riflessione sistematica sui processi inclusivi (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021). A nostro avviso, un/a docente competente è necessariamente un/a docente inclusivo/a, in quanto il/la docente inclusivo/a è colui/colei che contribuisce in modo sistematico alla ridefinizione del contesto scolastico, attuando strategie e metodologie tra loro differenziate, che rispondano non tanto a un bisogno educativo speciale riconosciuto attraverso una certificazione, quanto piuttosto ai bisogni formativi di ciascun/a allievo/a (Demo, 2015; Bocci, 2021; Guerini & Pilotti, 2022). L'inclusione, all'interno di tale prospettiva, rappresenta pertanto un processo che richiede l'adesione a una «visione olistica della scuola, intesa come luogo di collaborazione ed empowerment tanto a livello individuale che collettivo» (Dovigo, 2018, p. 8).

In qualità di tutor del tirocinio indiretto del VI Ciclo presso l'Università Roma Tre, ci siamo così chieste: cosa significa promuovere nelle/i docenti competenze inclusive? Come rileggere il ruolo del tirocinio indiretto all'interno di tale prospettiva?

In linea con quanto affermato dall'All. B del Decreto 30 settembre 2011, che individua nel tirocinio indiretto l'occasione privilegiata per la «rielabora-

zione dell'esperienza professionale da un punto di vista personale e psicomotivazionale» (art. 2, p.16) nell'arco delle attività formative sono stati attivati momenti di discussione e di confronto in merito ai percorsi sperimentati da ciascun/a corsista nell'ambito del tirocinio diretto, utilizzando strumenti di diverso tipo: diari di bordo, check list di osservazione dell'allieva/o e dell'ambiente o di auto-osservazione/autoanalisi per la progettazione educativa e didattica³.

A titolo di esempio, una modalità utilizzata per condividere quanto emerso dall'osservazione è stata data dal ricorso alla bacheca Linoit⁴, un *toll online* che permette la condivisione sincrona di post-it in una lavagna condivisa, grazie alla quale le/i partecipanti hanno potuto non solo presentarsi ai propri colleghi, descrivendo gli aspetti di se stessi che ritenevano significativi – aspetto questo importante tenendo conto che, a causa delle restrizioni imposte dalle norme volte a contrastare la diffusione pandemica, le attività sono state svolte interamente a distanza – ma anche inserire materiali di diverso tipo quali file testuali, link a video, file audio o video, report riferiti a studi di caso, ecc. (Guerini & Pilotti, 2022; Rizzo, Pilotti & Traversetti, 2021).

Al termine del tirocinio, invece, in linea con quanto sperimentato in maniera continuativa e strutturata anche nei Corsi di Specializzazione al Sostegno IV e V ciclo, è stata presentata alle/i corsisti una scheda di valutazione e autovalutazione, descritta nel paragrafo successivo, i cui esiti sono oggetto del presente contributo.

9.2 La scheda di valutazione del progetto

Per orientare le/i corsiste/i nel percorso riflessivo è stata elaborata una scheda, denominata *Scheda di valutazione del progetto di tirocinio* (cfr. Appendice 2): si tratta di un questionario quali-quantitativo contenente domande chiuse e aperte, grazie al quale si invitavano le/i futuri docenti a riflettere sia sul percorso di sviluppo professionale, individuando le competenze specifiche acquisite nei diversi ambiti che riguardano l'agire didattico, sia sui fattori di contesto, indicando se queste/i avessero avuto nella realtà da loro osservata la funzione di barriere o, al contrario, facilitatori per la costruzione di un contesto inclusivo. Infine, sulla scia della prospettiva dell'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2014), le/i docenti erano chiamate/i a indicare se nella scuola da queste/i frequentata per lo svolgimento del tirocinio fossero attivati processi inclusivi, a livello di culture, politiche e pratiche.

Nello specifico, la scheda consta di tre sezioni, ciascuna delle quali centrata sui seguenti aspetti: 1) il progetto del tirocinio; 2) i fattori di contesto; 3) la qualità dell'inclusione scolastica.

³ UNESCO – *Training Tools for Curriculum Development*, consultabile al link http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf.

⁴ L'applicativo on line Linoit <https://en.linoit.com/>

La sezione 1) si poneva l'obiettivo di porre l'attenzione delle/i corsiste/i su due aspetti che hanno caratterizzato il tirocinio: la progettazione (sviluppata nel corso del tirocinio indiretto) e l'attuazione (nell'ambito del tirocinio diretto) di un'unità di apprendimento. Per quel che concerne il primo ambito, le/i corsiste/i sono state/i invitate/i a riflettere, scegliendo all'interno di una scala likert a quattro livelli (*molto*, *abbastanza*, *poco*, *per niente*) se la progettazione delle attività si fosse rilevata significativa ai fini dell'acquisizione di conoscenze teoriche relative ai processi di insegnamento-apprendimento e di competenze progettuali (definizione di finalità, obiettivi specifici, predisposizione di attività e materiali didattici). Nella seconda parte, invece, si chiedeva di indicare, utilizzando la medesima scala, se l'espletamento in classe di quanto progettato grazie alla supervisione del/la tutor universitario/a avesse contribuito a incrementare quanto acquisito dal punto di vista teorico. Per ciascun item le/gli intervistate/i erano inoltre invitate/i a motivare brevemente la risposta fornita.

Nella sezione 2) si domandava alle/i corsiste/i di indicare se nel corso del tirocinio avessero potuto fare affidamento su un clima di lavoro accogliente e se il rapporto con il/la tutor a scuola si fosse rilevato significativo ai fini della condivisione dell'intervento. Anche in questo caso, dopo aver effettuato una scelta su una scala likert a quattro livelli (*molto*, *abbastanza*, *poco*, *per niente*), le/i corsiste/i dovevano fornire una motivazione in proposito. Infine, queste/i ultime/i erano sollecitate/i a indicare le variabili che avevano agevolato o, al contrario, ostacolato l'attuazione del progetto di tirocinio.

La sezione 3) si poneva l'obiettivo di invitare le/i corsiste/i a riflettere, scegliendo un'opzione su una scala likert a quattro punti che andava da *molto* a *per niente*, sulle variabili che concorrono alla costruzione di un contesto inclusivo, a livello di culture, politiche e pratiche. Come evidenziato, infatti, da numerose ricerche (Bocci & Travaglini, 2016; Travaglini, 2017; Buccolo, Pilotti & Travaglini, 2021) l'inclusione rappresenta un processo che, in quanto tale, richiede una concordanza tra i valori dichiarati all'interno di una scuola, le scelte da questa compiute per rendere visibili i valori e i principi dai quali è animata, e, in ultimo – non per ordine di importanza – le scelte metodologiche compiute dalle/i docenti, nella progettazione e conduzione dei percorsi di apprendimento.

9.3 Analisi dei dati e discussione dei risultati

Hanno risposto complessivamente al questionario 73 corsiste/i frequentanti il VI ciclo del corso di specializzazione al sostegno presso l'Università Roma Tre, delle/i quali 32 appartenenti alla scuola secondaria di I grado e 41 alla scuola secondaria di II grado.

Come esplicitato nel paragrafo precedente, in questa sede ci soffermiamo sui risultati attinenti a due aree di riflessione, in riferimento alla seconda e terza parte della Scheda di valutazione del progetto di tirocinio. Nella prima (*I fattori di contesto*) sono state poste le seguenti domande:

1. *Nel corso del tirocinio, ho potuto fare affidamento su un clima scolastico accogliente e professionale?*
2. *Il confronto con la/il tutor della scuola è stato significativo ai fini della condivisione e della riflessione sull'intervento?*

L'obiettivo di tali item era quello di rilevare il modo in cui il/la corsista percepiva la realtà scolastica, sulla base di quanto effettivamente sperimentato nella/e classe/i di svolgimento del tirocinio, tenendo conto delle relazioni instaurate con le singole figure professionali – docenti, assistenti specialistiche/i, personale di segreteria, ecc. – con le quali era venuto/a a contatto nel percorso di tirocinio.

In particolare, attraverso la seconda domanda, desideravamo indagare se la qualità della relazione instaurata con la/il tutor a scuola avesse contribuito in modo significativo al raggiungimento da parte del/la corsista degli obiettivi previsti dal corso, riconducibili, nello specifico, all'acquisizione di competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano, secondo quanto indicato anche dall'approccio dell'International Classification of Functioning (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS).

Nella seconda area (*La qualità dell'inclusione scolastica*), abbiamo posto l'attenzione sull'intera comunità scolastica, come si evince dalle tre domande qui riportate:

3. *Culture: nella scuola, a livello diffuso, l'inclusione è percepita come un valore che orienta e ridefinisce i percorsi didattici?*
4. *Politiche: le scelte compiute dalla scuola, secondo quanto emerge dalla lettura dei documenti istituzionali, si pongono in accordo con i valori inclusivi dichiarati?*
5. *Pratiche: le pratiche adottate dalle/dagli insegnanti, a livello diffuso, garantiscono la valorizzazione delle differenze individuali di tutti/i le/gli studentesse/studenti, prevedendo l'applicazione di metodologie e strategie didattiche tra loro diversificate?*

Queste domande richiedono al/alla corsista una visione ampia del contesto scolastico, sollecitandolo/a a osservare la ricaduta che i valori e le scelte politiche, gestionali e amministrative di una scuola esercitano sulle scelte progettuali e didattiche.

Si riportano di seguito i risultati dell'analisi dei dati e, a completamento di ogni grafico, che offre una lettura di tipo quantitativo, alcune risposte significative fornite dalle/i corsiste/i in relazione alle domande poste.

Domanda 1

La percezione da parte delle/i corsiste del clima scolastico è positiva, con risultati molto soddisfacenti per quasi l'80% delle/i rispondenti della secondaria, sia di I sia di II grado (Fig. 1).



Fig. 1 – Risposte al primo quesito del questionario proposto, I grado e II grado

Le motivazioni addotte fanno, in generale, riferimento a un clima disteso e accogliente che, secondo l’opinione delle/gli intervistate/i, ha contribuito a facilitare il percorso da svolgere. Si riportano a tal fine le risposte ritenute più significative (Fig. 2).

Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
<i>“Durante il percorso di tirocinio ho avuto la fortuna di godere di un clima scolastico accogliente, dettato dalla disponibilità degli insegnanti di classe e del personale scolastico con i quali ho avuto modo di interagire [...]”</i>	<i>“Sin da subito mi sono sentita accolta [...]”</i>
<i>“Il confronto con la mia tutor mi ha aiutato a sviluppare al meglio il mio progetto didattico, perché mi ha dato dei consigli su come presentare il lavoro in una classe di cui lei conosceva punti di forza e debolezza e mi ha aiutato a comprendere quale fosse il modo migliore per metterlo in atto [...]”</i>	<i>“Ero molto preoccupata prima di iniziare il tirocinio e confesso che partivo dal pregiudizio che una figura come quella del tirocinante potesse essere vissuta come un peso più che come una risorsa. Non avendo esperienze di insegnamento pregresse mi sentivo abbastanza inadeguata. Quando sono andata a scuola per la prima volta mi sono subito riceduta e rassicurata. Sono stata accolta dalla referente per il sostegno che mi ha fatto fare una visita guidata dell’edificio presentandomi al Dirigente Scolastico e ai vari colleghi che incontravamo via via [...]”</i>

Fig. 2 – Motivazioni riportate dalle/i docenti in merito al primo quesito del questionario proposto, I e II grado

Non mancano tuttavia alcune perplessità, come, ad esempio, si evince dalle seguenti dichiarazioni (Fig. 3).

Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
<i>“Purtroppo l'ambiente in cui ho svolto il tirocinio non è stato sempre accogliente. È stato molto difficile introdurre un'esperienza inclusiva e soprattutto alternativa. Spesso mi sono trovata in difficoltà soprattutto nella collaborazione con alcuni docenti che provavano indirettamente diffidenza nei confronti di una tale pratica. Tuttavia il mio intervento è stato apprezzato grandemente dagli alunni”.</i>	<i>“La scuola è mediamente accogliente e il tema inclusione è poco evidente dal punto di vista delle pratiche inclusive ed orientato, piuttosto, quasi esclusivamente sulla carta (dove spesso, però, si evince un linguaggio inadeguato)”.</i>

Fig. 3 – Perplexità riportate dalle/i docenti in merito al primo quesito del questionario proposto, I e II grado

Domanda 2

In continuità con la domanda precedente, anche le risposte legate al confronto con la/ il tutor della scuola mostrano quanto la collaborazione sia stata fondamentale nel lavoro proposto e la preparazione e l'esperienza delle/i tutor abbiano rappresentato un volano nella crescita delle/i corsisti (Fig. 4). Infatti, nessun corsista ritiene poco o per niente significativo il supporto ricevuto dal tutor all'interno della scuola.



Fig. 4 – Risposte al secondo quesito del questionario proposto, I grado e II grado

A tal proposito, è opinione pressoché condivisa che l'esperienza del/della tutor sia stata preziosa sotto tutti i punti di vista, come si evince dalle seguenti dichiarazioni (Fig. 5).

Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
<i>“La tutor ha condiviso con me tutte le sue esperienze (non solo quelle in ambito scolastico, ma anche extra professionale) che sono state per me di stimolo ed ispirazione [...]”</i>	<i>“Mi reputo molto fortunata perché la professionalità e l'umanità della mia tutor mi hanno sorpresa. [...]”</i>

<i>“Il confronto con il mio tutor è stato fondamentale per me come punto di riferimento per il mio tirocinio. La sua esperienza professionale è stata utile per me che sono solo all’inizio [...]”</i>	<i>“Il confronto con il tutor è stato per me un momento di fondamentale importanza, in quanto mi ha permesso di comprendere quali potrebbero essere le strategie e le metodologie didattiche inclusive da mettere in atto in classe quando sono presenti studenti che presentano una qualche forma di disabilità, di disturbo o di svantaggio [...]”</i>
---	---

Fig. 5 – Dichiarazioni riportate dalle/i docenti in merito al secondo quesito del questionario proposto, I e II grado

Domande 3-4

Alle domande aventi come oggetto di osservazione l'intero contesto, presenti nella terza parte del questionario, i due gruppi hanno evidenziato, in analogia con le domande precedenti, una posizione simile.

In generale, emerge una generale soddisfazione per quel che concerne la rilevazione di culture e politiche inclusive. Infatti, nell'ambito delle culture inclusive (Fig. 6), l'81% delle/i docenti del primo grado e l'88% del secondo grado opta per *molto* e *abbastanza*; di contro, solamente il 19% delle/i docenti della secondaria di I grado e il 12% del II grado sceglie la voce *poco*.

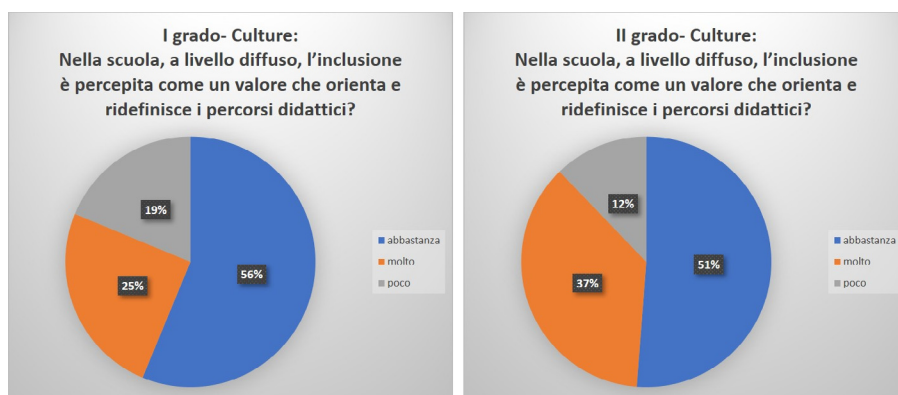


Fig. 6 – Risposte al terzo quesito del questionario proposto, I grado e II grado

In relazione a politiche inclusive (Fig.7), si riscontra una situazione maggiormente favorevole: in questo caso, infatti, si amplia la percentuale, in entrambi i gruppi, di coloro che si esprimono a favore di *molto*, con una riduzione di quanti, al contrario, ritengono che la scuola osservata attui *poco* politiche inclusive.

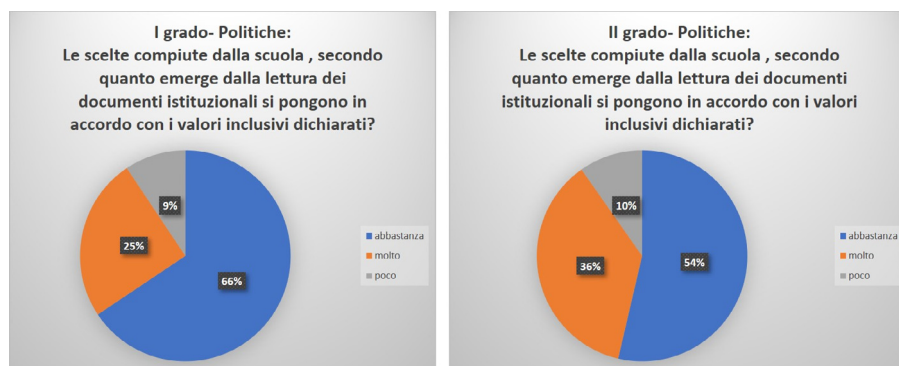


Fig. 7 – Risposte al quarto quesito del questionario proposto, I grado e II grado

Anche in questo caso riportiamo per ciascuna domanda alcune motivazioni, in riferimento alle diverse posizioni, ritenute da noi tra le più significative (Fig. 8).

Domanda 3	
Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
<i>“Nella scuola in cui ho svolto il tirocinio, per ciò che ho osservato, l’inclusione è un valore condiviso da una buona parte del personale scolastico, ma parzialmente in quanto non orienta pienamente tutti i percorsi didattici, in alcuni casi la progettazione e i percorsi didattici non hanno prestato particolare attenzione alle caratteristiche di tutti gli studenti [...]”</i>	<i>“Il contesto, le scelte compiute dalla scuola si pongono abbastanza in accordo con i valori inclusivi dichiarati [...]”</i>
<i>“Dalle impressioni che ho tratto dalla mia esperienza di tirocinio è che il tema dell’inclusività è stato accettato ma non “abbracciato” e condiviso in pieno [...]”</i>	<i>“In tutti i documenti sopracitati emerge una particolare attenzione all’inclusione [...]”</i>
<i>“Pochissimi sono i progetti e le attività previste per l’inclusione che nella scuola pare non sia avvertita come una necessità, ad iniziare anche dall’accessibilità stessa della struttura [...]”</i>	<i>“La scuola ha progetti che vogliono essere inclusivi ma forse manca un contatto e una progettazione con il territorio [...]”</i>

Domanda 4	
Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
<i>“Quanto dichiarato nei documenti istituzionali lo si può riscontrare anche nella realtà, nonostante le difficoltà dovute al periodo pandemico ed ai limiti che ha comportato”.</i>	<i>“Nei documenti istituzionali l'attenzione per le tematiche inclusive è fortemente sentita. Diversi i progetti destinati all'inclusione, e le reti di relazioni costruite con gli enti territoriali al fine di promuovere una fattiva inclusione”.</i>
<i>“Leggendo i vari documenti della scuola, ho potuto vedere come le scelte compiute dalla scuola si pongono in accordo con i valori inclusivi perché l'istituto si è impegnato in vari progetti riguardo l'inclusione, ha cercato e cerca di migliorare i propri spazi, con la creazione di aule dedicate ad attività alternative (laboratorio di musica) e dotandosi di nuovi strumenti tecnologici. Inoltre ha collaborato con le associazioni del territorio per aiutare”.</i>	<i>“Durante la ricognizione del contesto scolastico e l'analisi dei dati ho avuto modo di appurare quanta attenzione dedicasse la scuola all'inclusione: i diversi documenti istituzionali, coerentemente ai valori inclusivi dichiarati, attraverso una serie di scelte organizzative e la predisposizione di progetti, palesano un concreto interesse verso questo tema ponendolo, insieme al rispetto della legalità, come principio guida della scuola”.</i>

Fig. 8 – Motivazioni riportate dalle/i docenti in merito al terzo e quarto quesito del questionario proposto, I e II grado

Anche all'interno di questi item, le/i docenti rilevano delle criticità, come emerge dalla Fig. 9.

Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
<i>“La scuola ha progetti che vogliono essere inclusivi ma forse manca un contatto e una progettazione con il territorio. Agire sul contesto territoriale, dialogare con esso è essenziale per agire meglio e con maggiore “respiro”.</i>	<i>“Dal punto di vista delle politiche le scelte compiute dalla scuola sono in accordo con il i valori inclusi dichiarati. Tuttavia resta sempre il così detto tallone di Achille, se esse sono una mera applicazione di quanto siano obbligati a fare o quanto rappresentino uno strumento da cui partire per poter fare altro”.</i>

Fig. 9 – Criticità riportate dalle/i docenti in merito al terzo e quarto quesito del questionario, I e II grado

In sintesi, le motivazioni riportate in merito alle domande 3 e 4 evidenziano, per la maggior parte delle situazioni, una coerenza tra azioni inclusive, messe in atto a livello di scuola, e le culture dichiarate, secondo quanto riportato nei documenti programmatici (Piano Triennale dell'Offerta Formativa, Piano Annuale per l'Inclusività, Piano di Miglioramento, ecc.), mentre una

minoranza riscontra l'esiguità di attività e progetti previsti per attuare una piena inclusione scolastica e/o una loro generale incapacità di raggiungere risultati significativi e corrispondenti agli obiettivi prefissati.

Domanda 5

È in relazione a questo item che la forbice della differenza comincia ad aprirsi tra i due gradi (Fig. 10): questa domanda, infatti, rappresenta l'aspetto più visibile della ricaduta della cultura dell'inclusione, in quanto riguarda le azioni didattiche, metodologiche e concrete messe in atto dalle/i docenti nelle classi a loro affidate. Nella secondaria di I grado la maggioranza delle/i corsisti (72%) percepisce che le attività e le metodologie didattiche inclusive sono attivate in maniera diffusa e che è posta una grande attenzione all'attuazione di processi di insegnamento-apprendimento che valorizzino le differenze individuali. Questa percezione riguarda invece solamente il 58% delle/i corsiste/i della secondaria di II grado. In entrambi i gruppi, tuttavia, le maggiori criticità si concentrano all'interno di quest'area (il 28% dei corsisti della secondaria di primo grado opta infatti per *poco*, contro il 42% del secondo grado).

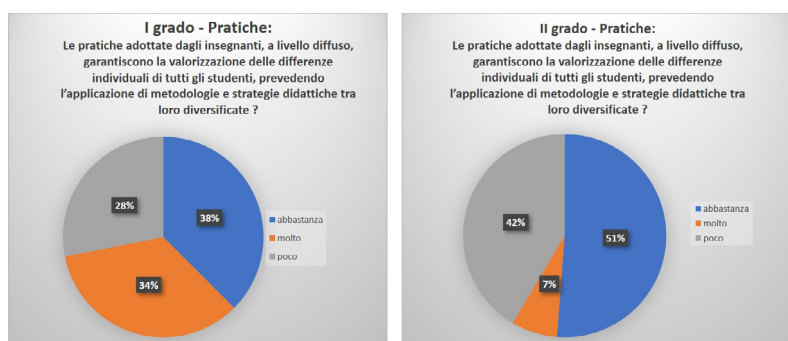


Fig. 10 – Risposte al quinto quesito del questionario proposto, I grado e II grado

In entrambi i casi, come riportano le dichiarazioni dei/delle corsisti/e (Fig. 11), si segnala infatti il forte ricorso alla lezione frontale. Aspetto questo evidenziato da altri studi in proposito (Calvani, 2014; 2015; Calvani & Trincherò, 2019).

Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
<i>“Gli insegnanti, grazie all'applicazione di diverse pratiche educative, garantiscono la valorizzazione delle differenze individuali di tutti gli studenti: hanno progettato le loro lezioni sfruttando diverse metodologie, come il cooperative learning, il peer to peer, il role playing, il circle time, il tutoring, per far emergere la diversità di ogni studente e per far riflettere loro sul fatto che le differenze vanno accolte, creando in questo modo un clima classe positivo e lo sviluppo dell'interdipendenza positiva”</i>	<i>“Seppure il clima percepito fosse abbastanza inclusivo e nonostante un buon uso delle tecnologie e l'attuazione di percorsi individualizzati e personalizzati, mi è capitato di assistere solo ed esclusivamente a lezioni frontali, tanto che durante l'attuazione dell'U.d. A gli studenti si sono dimostrati stupiti della diversificazione delle metodologie e strategie didattiche proposte”</i>
<i>“Rispetto alle pratiche, non tutti gli insegnanti con i quali ho avuto il piacere di interagire adottano appieno pratiche inclusive, tali da garantire la partecipazione di tutti ai processi di insegnamento-apprendimento. Si ritiene che molto ancora si possa fare, a partire dalla formazione (anche per mezzo di corsi periodici di aggiornamento), necessaria a fornire tutte le conoscenze, gli strumenti utili per andare oltre l'adozione della lezione frontale come unica modalità di conduzione degli insegnamenti”</i>	<i>“[...] prevale un'impostazione frontale della didattica che però molto spesso viene intervallata da metodologie e strategie diversificate, soprattutto nell'area della lingua inglese, delle scienze, di scienze umane e di storia e filosofia. Non mi sento di dire che tali pratiche siano però “a livello diffuso”. Il loro utilizzo è circostanziale all'insegnante, non ad una politica condivisa universalmente.”</i>

Fig. 11 – Motivazioni riportate dalle/i docenti in merito al quinto quesito del questionario proposto, I e II grado

9.4 Conclusioni

La lettura dei dati, in particolare riferiti alla prima area di riflessione (domande 1 e 2), ci ha permesso di concludere che le/i corsisti durante il tirocinio a scuola trovano un ambiente positivo e proattivo: a tal proposito molte sono le testimonianze che evidenziano come la loro presenza sia vista come un valore aggiunto e come la scuola sia disponibile ad accoglierle/i e a individuarle/i quali presenze positive di cambiamento, novità e di crescita per la classe.

La figura del/della tutor scolastico/a, secondo quanto emerge sia per il I sia per il II grado, corrisponde a quella di un docente che possiede “*molta esperienza e disponibilità al confronto*”, risultando in alcuni casi “*preparatissimo dal punto di vista metodologico e legislativo*” e, soprattutto che, pur “*non essendo l'insegnante di sostegno dello studente affidato*”, dimostra, secondo la quasi totalità delle testimonianze, “*empatia e disponibilità*”.

Per quel che concerne la seconda area di riflessione (domande 3, 4 e 5), re-

lativa all'osservazione e alla percezione dei valori dell'inclusione e di come questi abbiano una ricaduta sulle politiche, nonché sulle pratiche inclusive, i dati ci hanno riportato una fotografia di una scuola che è in difficoltà ad avere documenti costruiti e progettati in maniera condivisa. Pertanto questi, quando presenti, risultano spesso privi della forza che potrebbe valorizzare e sostenere la motivazione e l'impegno del/la singolo/a docente.

Le culture e le politiche inclusive, intese quali attivatori di un processo ampio e facilitatori nel lavoro di tutti i giorni, potrebbero permettere di avere documenti e piani di lavoro coordinati e concordati da tutti, tali da rendere strutturali le iniziative del/della singolo/a docente preparato/a e motivato/a, o del piccolo gruppo. Tuttavia, queste o non sono sempre presenti, oppure, se presenti, non hanno la forza di abbracciare l'intera comunità scolastica in maniera estesa.

Il problema si accentua nella secondaria di II grado, nelle cui classi le pratiche adottate dalle/gli insegnanti nel corso delle attività didattiche, a livello diffuso, non garantiscono la valorizzazione delle differenze individuali di tutte/i le/gli studentesse/i.

Le/i consiste/i, pur mettendo in evidenza le forti potenzialità e la qualità del lavoro del/della proprio/a tutor scolastico/a o di piccoli gruppi di docenti – consigli di classe, dipartimenti disciplinari, commissioni – che riescono a prevedere l'applicazione di metodologie e strategie didattiche tra loro diversificate, non percepiscono un'azione coordinata e condivisa nell'intera scuola, che risulti stabile e significativa.

Inoltre, da aggiungere a conclusione, che moltissime/i corsisti sentono la mancanza, da parte dei/delle docenti della scuola, di conoscenze e competenze in ambito inclusivo. Così si esprime infatti una intervistata: *“la maggior parte degli insegnanti non è formata ad una didattica inclusiva e all'utilizzo di strategie didattiche differenziate. Anche se a livello concettuale cercano di avere un pensiero inclusivo poi questo non si traduce in reali azioni didattiche”*.

Pertanto, al di là dell'entusiasmo e della buona volontà dei singoli, la mancanza di strumenti e conoscenze determina un risultato che spesso vanifica anche il lavoro dei pochi.

Bibliografia

- BALDACCI, M. (2014). La formazione dei docenti e il tirocinio. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti nel futuro*. Firenze: Firenze University Press, 37-42.
- BALDACCI, M., NIGRIS & RIVAM. G. (2020). Il problema della formazione degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli, 7-8.
- BOCCI, F. (2021). Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istitutiva tra rischi e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 41-048.
- BOCCI, F., TRAVAGLINI, A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole. In *Nessuno Escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva*, Atti del convegno, a cura di Dovigo F., FAVELLA C., PIETROCARLO A., ROCCO V., ZAPPELLA E., Bergamo 28-29 gennaio, 65-70.
- 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., AINSWORTH, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- BUCCOLO, M., PILOTTI, F., TRAVAGLINI, A. (2021). *Una scuola su misura. Costruire azioni di didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- CALVANI, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- CALVANI, A. (2015). *La lezione in classe funziona o non funziona?. Le schede evidence-based di SApIE*. <http://www.sapie.it/>
- CALVANI, A., TRINCHERO, R. (2019). Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene. Roma: Carocci.
- DECRETO LEGGE 30 aprile 2022, n. 36, *Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*.
- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- DECRETO MINISTERIALE 10 settembre 2010, n. 249, *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*

- DECRETO MINISTERIALE 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- DEMO, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- DOVIGO, F. (2018). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida "all'Index"*. Roma: Carocci.
- GUERINI, I., PILOTTI, F. (2022), Narrarsi online. Analisi e riflessioni di una ricerca sul profilo del docente specializzato sul sostegno. *Qtimes*, 14,3, 308-323.
- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION-UNESCO, (2016,) *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, Gineva (CH), (IBE-UNESCO)
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (OMS) (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (OMS) (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e per adolescenti*. Trento: Erickson.
- PELLEREY, M., (2001), Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro, in *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica (ISFOL)*, Milano: FrancoAngeli, 231-276.
- RIZZO, A.L., PILOTTI, F., TRAVERSETTI, M. (2021). *Didattica inclusiva a distanza: scuola e università insieme per affrontare l'emergenza COVID-19*. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo and E. Zizioli (eds.), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*. Roma: Roma TrE-Press, 139-149
- TRAVAGLINI, A. (2017). *Agire l'inclusione: questione di tecnica?* In D. Ianes and A. Canevaro, *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*. Trento: Erickson, 276-285.

Appendice 2

Scheda di valutazione del progetto di tirocinio

Maria Buccolo, Federica Pilotti, Alessia Travaglini

Con questa scheda ci proponiamo di supportarvi nell'elaborazione di una valutazione del progetto, che comprenda i dati relativi ai risultati raggiunti dagli allievi e alla relazione tra la verifica degli apprendimenti e l'efficacia della progettazione didattica, ma anche i dati di contesto e di riflessione rispetto al percorso condiviso in aula con noi tutor e attuato a scuola. Questa scheda si propone inoltre di avviare una riflessione sistematica sull'inclusione che integri quanto emerso sia dal percorso di tirocinio indiretto sia dalla documentazione e rendicontazione dell'esperienza.

1. Il progetto di tirocinio

Il percorso di tirocinio ha previsto lo svolgimento di due differenti fasi: la progettazione e l'attuazione di un'unità di apprendimento. Per ciascuna fase ti chiediamo di valutare e descrivere la ricaduta che le attività svolte hanno avuto sulle dimensioni indicate.

1.1. La progettazione

Il percorso proposto si è rilevato significativo ai fini dell'acquisizione di:

a) Conoscenze teoriche relative ai processi di insegnamento-apprendimento

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

.....

.....

.....

b) Competenze progettuali (definizione di finalità, obiettivi di apprendimento, predisposizione di attività e materiali didattici)

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

.....

.....

.....

c) Competenze docimologiche

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

.....

.....

.....

1.2 L'attuazione del progetto di tirocinio (Unità di Apprendimento)

L'implementazione delle diverse attività si è rilevata significativa ai fini dell'acquisizione di:

a) Conoscenze teoriche relative ai processi di insegnamento-apprendimento

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

.....

.....

.....

a) Competenze progettuali (definizione di finalità, obiettivi di apprendimento, predisposizione di attività e materiali didattici)

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

.....

.....

.....

c) Competenze docimologiche

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

.....

.....

.....

2. I fattori di contesto

a) Nel corso del tirocinio, ho potuto fare affidamento su un clima scolastico accogliente e professionale?

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

.....

b) Nonostante sia cessata la Didattica a Distanza, la scuola ha creato ambienti di apprendimento *on line* ben organizzati rispondenti ai bisogni formativi delle/degli allieve/i?

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

c) Il confronto con il/la tutor della scuola è stato significativo ai fini della condivisione e della riflessione sull'intervento?

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

d) All'interno della scuola, quali sono state le variabili che hanno agevolato l'attuazione del progetto di tirocinio?

.....

e) Quali, al contrario, gli elementi che si sono posti come un ostacolo?

.....

3. La qualità dell'inclusione scolastica

Booth e Ainscow (2014) considerano l'inclusione come un processo dinamico che vede l'integrazione tra *culture*, *politiche* e *pratiche inclusive*. Le prime fanno riferimento ai valori dichiarati diffusi all'interno della scuola, le seconde alle scelte organizzative compiute dall'istituzione, mentre le ultime descrivono soprattutto le metodologie applicate in aula con le/gli allieve/i nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento.

Per ciascuna di queste dimensioni, ti chiediamo di esprimere le tue riflessioni in merito alla qualità dei processi osservati all'interno della scuola nella quale hai svolto il tirocinio.

a) Culture:

Nella scuola, a livello diffuso, l'inclusione è percepita come un valore che orienta e ridefinisce i percorsi didattici?

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

.....

.....

.....

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?

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

.....

.....

.....

c) Pratiche:

Le pratiche adottate dalle/dagli insegnanti, a livello diffuso, garantiscono la valorizzazione delle differenze individuali di tutti gli studenti/tutte le studentesse, 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.)?

☐ Molto ☐ Abbastanza ☐ Poco ☐ Per niente

Indica brevemente le motivazioni della tua scelta:

.....

.....

.....

.....

Capitolo 10

Il PEI come strumento contro la retorica del merito. Percorsi di analisi rivolti ai futuri insegnanti di sostegno

Alessandra Maria Straniero

10.1 Il ciclico ritorno del merito

Stiamo assistendo nel nostro Paese al ciclico ritorno del discorso sul merito, che affascina tanto i partiti di destra quanto quelli di sinistra.

È talmente pervasivo che l'attuale Governo guidato da Giorgia Meloni ha deciso di inserirlo nel titolo del Ministero dell'Istruzione, che è diventato, appunto, Ministero dell'Istruzione e del Merito. E se è vero che già da parecchi anni, almeno dal dicastero di Maria Stella Gelmini in poi, sentiamo parlare della necessità di riaffermare il merito nella scuola – Gelmini dichiarò che «Qualità e merito: sono le stelle polari che intendo seguire per rendere più competitivo il sistema»¹ – che la parola 'merito' sia entrata nel titolo del Ministero dell'Istruzione rappresenta un fatto nuovo. Le dichiarazioni del ministro Valditara in tal senso sono nette: «la scuola come liberazione da ogni vincolo, di orientamento neomarxista, teorizzata da Herbert Marcuse, ha dato un duro colpo al merito, al rispetto del docente e al livello qualitativo della scuola»². Secondo il Ministro, dunque, il merito in Italia fino a qualche decennio fa c'era e da un certo momento in poi – nello specifico, dal Sessantotto, ha affermato – sarebbe scomparso, lasciando il posto a una scuola che si è data l'obiettivo di «livellare nel punto di arrivo»³. La premier Meloni ha dichiarato: «Tutti nella stessa linea di partenza ma non tutti sulla stessa linea di arrivo, quello deve dipendere da te. Altrimenti se tutti devono arrivare allo stesso punto e non possono andare oltre il tetto che altri hanno messo sulla loro testa, ciò è sbagliato. La nostra è la sfida. Io penso che questa sia la base per combattere una società nella quale il tuo destino è segnato dalla famiglia di provenienza o dalle amicizie che hai»⁴.

Che cosa intendono i nostri governanti quando parlano di 'merito'? In un'intervista rilasciata al quotidiano «Libero», a questa domanda Valditara ri-

¹ Intervista rilasciata dall'ex Ministro dell'Istruzione Maria Stella Gelmini alla rivista «Tuttoscuola» il 5 settembre 2009. L'intervista è disponibile all'indirizzo <https://www.tuttoscuola.com/gelmini-ecco-come-introduct-il-merito/>.

² Intervista rilasciata dal Ministro dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara al quotidiano «Libero» il 12 dicembre 2022. L'articolo è a firma di Pietro Senaldi.

³ Estratto dal discorso della premier Giorgia Meloni alla Camera del 25 ottobre 2022.

⁴ Ibid.

sponde: «una scuola seria, che rimetta al centro l'apprendimento e l'impegno»⁵. Rimettere al centro significa che fino all'insediamento del Ministro, apprendimento e impegno non c'erano più nelle nostre scuole. Stesso destino del merito, come abbiamo visto.

Questo uso retorico del linguaggio non contribuisce a fare chiarezza e rischia di confondere l'opinione pubblica.

Che cosa significa merito? Come va interpretato in ambito scolastico?

'Merito' è un termine estremamente complesso per i significati a cui rinvia. Secondo una prima accezione, la parola rimanda a una dimensione retributiva concreta: «Condizione di chi è degno o ha diritto o può aspirare a un doveroso riconoscimento, a una lode, a un onore, alla fiducia altrui o, anche, a una ricompensa; atteggiamento di riconoscenza o di riconoscimento dovuto o tributato a chi ne è degno o ne ha diritto per le doti, per le virtù, per le capacità, per il prestigio, per il comportamento, per le opere, per le azioni encomiabili» (Battaglia, 1978, p. 168). In un secondo senso, il termine 'merito' rinvia a: «Dote, virtù, capacità o insieme delle doti, delle virtù, delle capacità morali, intellettuali, professionali o, anche, pratiche o fisiche di una persona» (Battaglia, 1978, p. 169). La prima accezione, quindi, misura ciò che si è fatto, le opere realizzate; la seconda valuta l'individuo, ciò che egli è e potrà fare in futuro, grazie a delle caratteristiche intrinseche. Questi due significati restituiscono, a loro volta, due diverse interpretazioni: nel primo caso si mette in campo lo sforzo per compiere delle azioni, il cui risultato è meritorio; nel secondo si mette in luce un dono, un talento, che l'individuo possiede indipendentemente dal lavoro o dal tempo impiegato per ottenerlo.

Ci troviamo, quindi, di fronte a una modalità di valutazione, da un lato delle opere e dei servizi resi, dall'altro del valore individuale. A ciascun oggetto della valutazione corrisponde pure un diverso contesto d'uso, poiché il primo si riferisce a pratiche di retribuzione, il secondo a prassi di selezione e di assegnazione di posizioni all'interno dello spazio sociale (Tesini, 2011; Brigati, 2012). È un concetto quello di merito che è fortemente connotato dal punto di vista morale. E induce anche a errate interpretazioni del successo raggiunto da una persona, perché sappiamo che questo è il risultato non solo di ciò che possiamo strettamente definire merito individuale, ma anche da altre dimensioni che non hanno a che fare direttamente con la persona.

Ora, non volendo mettere in discussione i criteri secondo cui si assegnano ricompense o riprovazioni, o quelli che rimandano alla giustizia (distributiva o retributiva) senza i quali vivremmo in un mondo governato dal caos, vorrei tematizzare il concetto di merito in connessione con la didattica individualizzata progettata per alunni e alunne, studenti e studentesse con disabilità nella scuola italiana. Per poter tematizzare questo aspetto, è necessario legare il concetto di merito a quello di pari opportunità e di eguaglianza.

⁵ Intervista rilasciata dal Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, al quotidiano «Libero» il 12 dicembre 2022. L'articolo è a firma di Pietro Senaldi.

10.2 Il mito del merito come criterio di giustizia redistributiva

Il fascino posseduto dal merito, e probabilmente è questo a renderlo tanto allettante sia a sinistra che a destra, sta nella sua presa di distanza dal privilegio: premiare il merito, significa «combattere una società nella quale il tuo destino è segnato dalla famiglia di provenienza o dalle amicizie che hai» aveva detto la premier Meloni. Come afferma la compianta Francesca Rigotti in uno scritto che ne analizza il mito, «il merito è naturale, sembra, puro e incontaminato come una sorgente d'acqua fresca» (Rigotti, 2000, p. 9). Se devo operarmi, ad esempio, voglio che a farlo sia un chirurgo qualificato. Chi non sarebbe d'accordo? Quanto descritto è ancora più vero se al merito si associano le pari opportunità. Riprendendo sempre le parole della premier Meloni: «Tutti nella stessa linea di partenza ma non tutti sulla stessa linea di arrivo, quello deve dipendere da te». E cioè, una volta date pari opportunità di partenza a tutti e a tutte, i risultati che si otterranno, e quelli che non si otterranno, dipenderanno solo ed esclusivamente da te e dal tuo valore, dall'impegno ecc. Si impone, cioè, una retorica dell'ascesa secondo la quale tutti dovrebbero essere liberi di elevarsi fin dove i loro sforzi e talenti li porteranno, qualunque sia il loro background (Sandel, 2021). E ancora, tutti dovrebbero essere 'ingegneri di sé stessi'⁶.

Tuttavia, questa posizione non tiene per nulla in considerazione tutti quei fattori che contribuiscono al raggiungimento del successo individuale, quali, ad esempio, le condizioni socio-economiche della famiglia di origine, le scuole frequentate, i legami sociali, le reti amicali, il reddito e la composizione sociale della comunità di origine, le condizioni di salute. Sappiamo che viviamo in un mondo per niente giusto, dove le disuguaglianze sociali e di reddito sono enormi. Esiste, cioè, una distribuzione diseguale delle possibilità e delle opportunità. L'illusione di poter creare pari opportunità di partenza e il merito individuale quale criterio di giustizia redistributiva finiscono per giustificare le disuguaglianze e le differenze di status e di reddito perché la posizione a cui si accede, gli obiettivi che si riescono a raggiungere, ci si illude che possano dipendere esclusivamente dal singolo individuo. L'idea dominante è che, una volta date delle condizioni di partenza uguali per tutti, ciò che si fa e/o il saper far fruttare i talenti, le capacità, le abilità posseduti dall'individuo determinano il successo in campo sociale, lavorativo, economico ecc. Come afferma John Rawls, filosofo politico e teorico del liberalismo egualitario del Novecento, nonché forte critico della meritocrazia: «Nessuno merita il posto che ha nella distribuzione delle doti naturali, più di quanto non merita la sua posizione di partenza nella società. L'affermazione che un uomo merita il carattere superiore che lo mette in grado di fare uno sforzo per sviluppare le sue capacità è altrettanto problematica; il suo carattere infatti dipende in buona parte da una fami-

⁶ Espressione utilizzata in *Scuola ed Emergenza Covid-19, Rapporto finale 13 luglio 2020*, documento stilato dal Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203.

glia e da circostanze sociali a lui favorevoli, cose per cui non può pretendere alcun merito» (Rawls, 1982, p. 89). Ma anche di fronte all'interpretazione del merito inteso come sforzo e impegno individuale la critica di Rawls sembra essere centrale, visto che l'ambizione e la capacità di sforzarsi e di compiere scelte astute possono sempre essere considerate tra le doti naturali, o tra le capacità che si apprendono socialmente in certi contesti educativo-ambientali e non in altri. Per fare una scelta pienamente consapevole riguardo all'impegno e allo sforzo, infatti, sono necessarie alcune premesse, come la capacità di fare previsioni, la fiducia in sé stessi, la forza di volontà e la costanza. Queste qualità dipendono in gran parte dall'ambiente di nascita e dalle cure parentali ed educative. Se è vero, come afferma Rawls, che talento e sforzo sono entrambi condizionati socialmente e culturalmente, e se è altrettanto vero, come ha descritto brillantemente Michael Young nella sua *distopia* (Young, 1962), nella quale ha coniato la parola meritocrazia – che nelle intenzioni del suo inventore aveva un'accezione tutt'altro che positiva – la retorica del merito può umiliare e demoralizzare la società, perché crea una divisione tra coloro che credono che il loro successo sia merito proprio e coloro che si sentono colpevoli del loro fallimento, la conclusione di Sandel è definitiva: «A condizioni di rampante disuguaglianza e di mobilità bloccata, ripetere il messaggio che siamo responsabili della nostra sorte e meritiamo quel che abbiamo erode la solidarietà e demoralizza i lasciati indietro dalla globalizzazione» (Sandel, 2021, p. 17).

E invece, come fa notare Rigotti, «Una posizione egualitaristica, di contro, dovrebbe insistere sul tema dei diritti, che sono veramente di tutti e non solo degli abili, dei dotati o dei capaci» (Rigotti, 2000, p. 13). E che dire poi di coloro che, poco dotati, nonostante lo sforzo profuso, giungono a risultati deludenti? Se guardiamo alle leggi di mercato, queste non tengono in nessun conto gli sforzi meritori o le storie che producono merito e giustizia, mentre sono interessate soltanto ai risultati. Sarebbe importante distinguere tra le leggi del mercato e la giustizia: le leggi del mercato che promuovono la concorrenza tra individui con abilità e vocazioni disuguali non sono giuste. Il problema che l'ideologia del merito pone alle nostre società è che tende a confondere l'efficienza della società con la giustizia nei confronti dell'individuo. Una società che punta tutto sulla performance e sul successo e, in nome di questi, discrimina i suoi membri meno dotati, e meno abili, incoraggiando solo coloro che hanno prestigio, intelligenza, fortuna o buona volontà a intraprendere carriere di privilegio, potrebbe anche raggiungere un'elevata efficienza produttiva, ma sicuramente trascurerebbe la giustizia dovuta al singolo (Rigotti, 2011).

10.3 Il PEI contro la retorica meritocratica

Riconduciamo quanto detto fino a ora su un piano strettamente pedagogico. Generalmente si rintraccia una stretta correlazione fra merito ed educazione. Quest'ultima è considerata la via principale per rimuovere il privilegio

e consentire, grazie alla sua funzione di ascensore sociale, il miglioramento delle condizioni di partenza grazie, appunto, al merito da essa determinato e acquisito. Ma se si va a considerare soltanto una delle molteplici dimensioni che caratterizzano il merito, ossia quella della prestazione, in particolare dimostrata nello svolgimento di una prova o di un test, ecco che finiamo per giudicare come meritevoli coloro che sono partiti da una posizione privilegiata. È noto infatti che le migliori prestazioni nei test scolastici sono quelle raggiunte da figli di genitori che appartengono a classi medio-alte⁷.

Gli studenti provenienti da famiglie benestanti o con un alto livello di istruzione hanno prestazioni migliori rispetto a quelli provenienti da famiglie meno agiate. Stando sul dato italiano, nel Rapporto annuale sulle povertà (2022), la Caritas ha rilevato che vi è una forte trasmissione intergenerazionale dei livelli di istruzione, individuata come conseguenza e allo stesso tempo causa di quei “pavimenti appiccicosi”, come li definisce il Rapporto, cioè del tramandarsi una condizione di povertà di generazione in generazione che conduce a una grave immobilità sociale.

Quando la parola merito è stata introdotta nella nostra Carta costituzionale (art. 34), si aveva una idea di scuola ben precisa: essa era concepita come un mezzo per superare le disuguaglianze e per attivare l’ascensore sociale, permettendo anche ai figli delle classi meno abbienti di aspirare a un futuro diverso rispetto a quello dei propri genitori.

Le pedagogie democratiche, dagli anni Sessanta in poi in particolare, sono state determinanti nell’applicazione di questo dettame e hanno portato, tra le altre cose, alla fine dell’esclusione degli alunni e delle alunne con disabilità dalla scuola comune. Il PEI (Piano educativo individualizzato) è stato da subito compreso quale strumento necessario, di discriminazione positiva (Castel, 2008), affinché tutti gli alunni potessero avere supporti e colmare delle differenze di partenza (dovute, nel caso della disabilità certificata, a un funzionamento neuro-biologico differente, condizione che ha gli stessi medesimi effetti dello svantaggio di tipo economico e sociale: entrambi conducono a forme di esclusione se non adeguatamente supportati) e potessero, al pari degli alunni senza disabilità, ottenere adeguati livelli di educazione e di istruzione, diventare cioè cittadini attivi e consapevoli (De Castro, Guerini & Straniero, 2022).

Negli ultimi trent’anni, invece, si sono susseguite diverse “riforme della scuola” che hanno dato una sferzata decisiva alla scuola nella direzione del profitto e del mercato senza regole, della competizione fra studenti. Oggi a predominare è la logica meritocratica, più che quella del sostegno al merito così come è inteso nella nostra Costituzione.

Gli insegnanti di sostegno dovrebbero, in questa cornice, prestare partico-

⁷ Oltre al classico testo di Bourdieu e Passeron (2006), si vedano i recenti rapporti di Brunetti (2020) e dell’INVALSI (2022). In quest’ultimo, l’analisi dell’indicatore ESCS (Economic, Social and Cultural Status) evidenzia chiaramente che «gli allievi eccellenti sono presenti a livello nazionale in una percentuale più che doppia tra gli studenti provenienti da famiglie avvantaggiate rispetto a quelle meno favorite» (p. 138).

lare attenzione a queste dinamiche, che potrebbero produrre degli effetti negativi su alunni e studenti con disabilità.

La retorica del merito nella scuola pubblica può influire negativamente sull'inclusione educativa e scolastica degli studenti con disabilità in diversi modi. Innanzitutto, può portare a una valutazione basata esclusivamente sui risultati accademici e sulle performance scolastiche, senza considerare le difficoltà specifiche che gli allievi e gli studenti con disabilità possono incontrare nel raggiungimento degli obiettivi accademici.

Inoltre, la retorica del merito può portare a una sorta di competizione, in cui gli studenti con disabilità potrebbero essere visti come "meno meritevoli" rispetto ai coetanei senza impairment. Ciò potrebbe portare a un trattamento differenziato e a una maggiore esclusione sociale degli alunni e degli studenti con disabilità, impedendo loro di partecipare pienamente alla vita scolastica e di avere le stesse opportunità di apprendimento degli altri studenti.

L'eterogeneità delle nostre classi scolastiche, la presenza di studenti con disabilità, e le programmazioni individualizzate che vengono formulate dai docenti, costituiscono un'esperienza fondamentale per tutti gli alunni e gli studenti delle scuole italiane poiché ricordano costantemente quanto sia importante l'educazione alla solidarietà, all'importanza dell'aiuto reciproco, della collaborazione e non alla competizione, alla corsa, alla performance. La scuola deve fornire gli strumenti per acquisire conoscenze e per diventare cittadini responsabili. Sarà il mondo del lavoro, ahimè, a insegnare ai giovani e alle giovani la competitività e l'individualismo.

Il PEI può aiutare a combattere la logica meritocratica perché si concentra sulla valorizzazione delle abilità individuali piuttosto che sul raggiungimento di obiettivi prestabiliti. Il PEI prevede infatti una valutazione personalizzata delle competenze e delle abilità di ogni studente, individuando le aree di forza e quelle di difficoltà. In questo modo, si evita di valutare gli studenti con disabilità in base a criteri standardizzati che spesso non tengono conto delle loro esigenze specifiche. Inoltre, il PEI prevede l'individuazione di supporti e di strumenti didattici personalizzati, che permettono agli studenti con disabilità di raggiungere gli stessi obiettivi degli altri studenti, ma attraverso percorsi didattici che tengano conto delle loro esigenze specifiche. Questo permette di valorizzare le abilità individuali di ogni studente, senza costringerli a seguire un unico modello educativo.

E proprio perché non esistono unici modelli educativi, come non esiste uno studente standard – affermazione ben sostenuta dall'UDL (CAST, 2018) – non dovrebbe esistere un unico modo di stabilire il merito: non sono meritevoli, per esempio, anche gli studenti che fanno volontariato, sono altruisti con i compagni, imparano a gestire emotivamente una sconfitta, imparano a imparare, smettono di essere bulli? La lista – a pensarci bene – è lunga.

Per promuovere l'inclusione educativa e scolastica degli studenti con disabilità è necessario che la scuola adotti un approccio che tenga conto delle esigenze specifiche di ciascuno studente, valuti le capacità e le competenze di

ognuno in modo equo e imparziale, e metta in atto politiche e programmi di sostegno che consentano agli studenti con disabilità di partecipare pienamente alla vita scolastica e di realizzare il loro pieno potenziale. La sentenza della Corte costituzionale n. 215/1987 va in questo senso. In un passaggio si legge «Per gli alunni con disabilità capacità e merito vanno valutati con parametri peculiari adeguati alle loro rispettive situazioni di minorazione». Dopo che la Corte Costituzionale emise questa sentenza, il Ministero dell'Istruzione pubblicò la Circolare 262/88 per attuarla. La circolare riprodusse tutte le massime della sentenza e fornì istruzioni alle scuole su come attuarle. In particolare, la circolare affrontò il possibile conflitto tra il diritto al buon funzionamento del servizio scolastico sancito dall'articolo 97 della Costituzione e il diritto allo studio degli studenti con disabilità. Il Ministero ribadì il principio della Sentenza della Corte Costituzionale, affermando che in caso di conflitto determinato da eventuali disturbi causati dagli studenti con disabilità durante le lezioni, è necessario trovare un 'equo temperamento' tra i due diritti. Tale principio corrisponde sostanzialmente a quello dell'accomodamento ragionevole contenuto nella Convenzione ONU. Tuttavia, va precisato che quando si parla di 'accomodamento ragionevole', non si intende trovare una soluzione improvvisata all'insegna del 'volemose bene', come ha fatto notare Salvatore Nocera in un recente articolo (Nocera, 2022). Al contrario, l'accomodamento deve essere tale da garantire il diritto allo studio degli studenti con disabilità, «deve essere tale da garantire comunque la realizzazione del diritto allo studio degli studenti con disabilità, senza essere eccessivamente oneroso, da un punto di vista finanziario, per le Amministrazioni interessate» (ibidem).

Come ha affermato Sandel:

«L'alternativa alla meritocrazia non è livellare le persone, privarle della possibilità di esercitare i propri talenti e i propri doni, ma creare un'ampia uguaglianza democratica di condizioni nelle quali tutti siano riconosciuti e onorati per il contributo che singolarmente danno all'economia e al bene comune [...]. E ciò richiede un'educazione morale e civica largamente diffusa, perché tutti possano condividere l'apprendimento, ma anche perché tutti possano coltivare la capacità di esercitare la propria voce nella democrazia, svolgendo attività di cui la società riconosca la dignità»⁸.

⁸ Estratto dall'intervento di Michael Sandel al convegno per i dieci anni di ROARS: *Falsi miti di progresso*, tenutosi a Trento il 24 e il 25 febbraio 2023. Reperibile all'indirizzo https://www.roars.it/michael-sandel-una-conversazione-su-la-tirannia-del-merito/?fbclid=IwAR26hjLTi8e_QuHsPlnGc0ETrSS56vJlB36nuErVLxvCAUz_TBKug6OIOI.

Bibliografia

- BATTAGLIA, S. (1978). *Grande dizionario della lingua italiana*, vol. 10, voce 'Merito'. Torino: UTET.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (2006). *La riproduzione. per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- BRIGATI, R. (2012). Le età del merito. Storia critica di una categoria etico-politica. *Politica e Società*, 3, 421-446.
- BRUNETTI, I. (2020). Istruzione e mobilità intergenerazionale: un'analisi dei dati italiani. *Sinapsi*, X(3), 48-63
<https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/822>
- CARITAS (2022). *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, a cura di Federico De Lauso e Walter Nanni.
<https://www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/rapportopoverta2022b.pdf>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.
- CASTEL, R. (2008). *La discriminazione negativa. Cittadini o indigeni?*. Macerata: Quodlibet.
- DE CASTRO, M., GUERINI, I., STRANIERO, A.M. (2022). Il ruolo del PEI nella costruzione del Progetto di Vita delle persone con *impairment*. *QTimes. Journal of Education, Technologies and Social Studies* 1, 6-18.
- INVALSI (2022). *Rapporto 2022*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf.
- NOCERA, S. (2022). Quel Ministero dell'Istruzione e "del Merito" e l'inclusione scolastica. *Superando*, 24 ottobre 2022.
<https://www.superando.it/2022/10/24/quel-ministero-dellistruzione-e-del-merito-e-linclusione-scolastica/>.
- RAWLS, J. (1982). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- RIGOTTI, F. (2000). Il mito del merito nella società post-industriale. Riflessioni provocatorie su meritocrazia, eguaglianza e povertà. *Animazione sociale*, 2000.
- RIGOTTI, F. (2011). Contro il merito. *Paradoxa* 1, 82-94.
- ROGHI, V. (2022). *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- SANDEL, M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*. Milano: Feltrinelli.
- TESINI, M. (2011). Meritocrazia, merito e storia del linguaggio politico. *Paradoxa*, 1, 55-68.
- YOUNG, M. (1962). *L'avvento della meritocrazia. 1870-2033*. Milano: Edizioni di Comunità.

Gli autori

Maria Buccolo è Ricercatrice in “Pedagogia generale e sociale” presso l’Università Europea di Roma. È autrice di numerose pubblicazioni, tra cui “Formarsi alle professioni educative e formative” (FrancoAngeli, 2015), volume insignito nel 2018 del Premio SIPED.

Giorgio Crescenza è Ricercatore in “Pedagogia generale e sociale” presso l’Università degli Studi della Tuscia e docente a contratto (presso Sapienza e Roma Tre). Ha conseguito nel 2022 l’ASN per professore di II fascia (SC “11/D1 – Pedagogia e Storia della Pedagogia”).

Martina De Castro è Assegnista di Ricerca presso l’Università Roma Tre e, presso il medesimo Ateneo, membro del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell’Inclusione Scolastica e Sociale. È autrice di diverse pubblicazioni, tra cui “Culture, intersezioni, reti” (Franco Angeli, 2023).

Paola Greganti è Assegnista di ricerca presso l’Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale. Membro del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell’Inclusione Scolastica e Sociale (Roma Tre). Docente a contratto nel Corso del sostegno (Università degli Studi dell’Aquila).

Ines Guerini è Ricercatrice in “Didattica e Pedagogia Speciale” e membro del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell’Inclusione Scolastica e Sociale (Roma Tre). È autrice di numerose pubblicazioni tra cui “Quale inclusione?”, insignito nel 2021 del Premio Riccardo Massa.

Andreina Orlando è Dottoranda in “Teoria e Ricerca Educativa”. Cultrice di materia in “Pedagogia e Didattica Inclusiva” e membro del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell’Inclusione Scolastica e Sociale (Roma Tre). Si occupa di competenze professionali di educatori e formatori.

Marianna Piccioli è Ricercatrice in “Didattica e Pedagogia speciale” (Università di Firenze). Autrice di diverse pubblicazioni tra cui il volume “Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione” (ETS, 2020), insignito nel 2023 del Premio Riccardo Massa.

Federica Pilotti è Architetto e docente di Tecnologia. È cultrice della materia per “Pedagogia e didattica speciale per l’integrazione” (Roma Tre) e “Pedagogia della Musica” (Conservatorio Santa Cecilia). Collabora con il CREMIT come esperta di educazione mediale (Università Cattolica).

Milena Pomponi è docente utilizzato presso l'USR Lazio. Dottoressa di Ricerca in "Teoria e Ricerca Educativa" e cultrice della materia di "Pedagogia e Didattica Speciale I" (Roma Tre). Si occupa di processi inclusivi all'interno delle organizzazioni scolastiche.

Amalia Lavinia Rizzo è Professoressa Associata di "Didattica e Pedagogia Speciale" (Università Roma Tre). È autrice di numerose pubblicazioni in relazione a temi quali l'inclusione scolastica, la pianificazione educativa su base ICF e l'impiego inclusivo della musica.

Alessandra Maria Straniero è Ricercatrice in "Didattica e Pedagogia Speciale" (Università della Calabria). Tra i suoi interessi di ricerca vi è lo sviluppo dei processi inclusivi, con un'attenzione al costruito della Qualità della Vita.

Alessia Travaglini è Dottoressa di ricerca in "Teoria e Ricerca Educativa" e membro del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale (Roma Tre). Insegna Filosofia e Scienze Umane presso un liceo romano. È autrice di diversi contributi in riviste e volumi scientifici.

Marianna Traversetti è Professoressa Associata di "Pedagogia Sperimentale" (Sapienza). È autrice di numerose pubblicazioni in relazione a temi quali la progettazione e la valutazione dei processi di apprendimento e la promozione del metodo di studio per studenti con disabilità e DSA.

Il volume intende riflettere sulle finalità pedagogiche del corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. In proposito, al suo interno vengono anche presentati alcuni risultati emersi da ricerche condotte nell'ambito degli ultimi cicli del corso. Mediante contributi teorici e di ricerca le autrici e l'autore desiderano ragionare sulle strategie didattiche essenziali per lavorare come insegnante di sostegno e sul ruolo che il percorso formativo del sostegno riveste sul futuro professionale di quanti e quante lo intraprendono. A riguardo, il tirocinio diretto e indiretto (previsto dal Decreto Ministeriale 30 settembre 2011 che ha definito i criteri e le modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico) gioca un ruolo decisivo in quanto i corsisti e le corsiste hanno modo di confrontarsi con docenti esperti/e sulle competenze metodologiche necessarie e sui modelli culturali che animano le istituzioni scolastiche. In tal senso, il corso del sostegno diviene anche occasione per ripensare il background degli specializzandi e delle specializzande i/le quali talvolta faticano ad abbandonare atteggiamenti pregiudizievoli e stereotipati circa la disabilità, il genere femminile e la provenienza da un Paese diverso dal proprio.

Ines Guerini, PhD, abilitata per professore di II fascia, è Ricercatrice nel ssd M-PED/03 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione (Roma Tre) dove svolge attività di docenza e ricerca in relazione ai processi inclusivi e alla formazione docenti. È autrice di numerose pubblicazioni.
