

# Italian Journal of Special Education for Inclusion

XII

n. 2

2024

Numero Monografico



# Italian Journal of Special Education for Inclusion

Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.)

anno XII | n. 2 | dicembre 2024

La rivista è consultabile in rete sul sito <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes> e [www.sipesjournal.it](http://www.sipesjournal.it)

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito [www.sipesjournal.it](http://www.sipesjournal.it)

## Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce

tel. 0832.230435 – [www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) – [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

Iscritta al n. 9 del Registro della Stampa del Tribunale di Lecce il 14 maggio 2013

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni: [sipesjournal@pensamultimedia.it](mailto:sipesjournal@pensamultimedia.it) / 06.57334093

**Copyright:** © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Italian Journal of Special Education for Inclusion.

## PROCEDURA DI REFERAGGIO

Gli articoli pervenuti sono sottoposti a un procedimento di referaggio in doppio cieco. A tal fine è preposto un apposito Comitato di Referaggio ma gli organi di direzione, board e redazione della rivista possono avvalersi anche di ulteriori Referee. I nominativi di valutatori e valutatrici saranno resi noti nel primo numero dell'annata successiva.

I giudizi sono espressi secondo quanto previsto a livello nazionale e internazionale e sono comunicati agli autori unitamente alle eventuali indicazioni di modifica che gli stessi devono accettare ai fini della pubblicazione. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori abbiano espresso parere positivo. In caso di giudizi fortemente contrastanti ci si avvale di un terzo revisore.

## DIRETTORE RESPONSABILE

Fabio Bocci (Università Roma Tre)

## COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)	Alessandra Lo Piccolo (Università Kore di Enna)
Giombattista Amenta (Università di Messina)	Michele Mainardi (SUPSI, Svizzera)
Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia)	Elena Malaguti (Università di Bologna)
Serenella Besio (Università Valle D'Aosta)	Pasquale Moliterni (Università Foro Italico, Roma)
Elsa Maria Bruni (Università di Chieti)	Margherita Merucci (Università Cattolica de Lyon)
Fabio Bocci (Università Roma Tre)	Paolina Mulè (Università di Catania)
Roberta Caldin (Università di Bologna)	Antonello Mura (Università di Cagliari)
Lucia Chiappetta Cajola (Università Roma Tre)	Anna Maria Murdaca (Università di Messina)
Lucio Cottini (Università di Udine)	Marinella Muscarà (Università Kore di Enna)
Piero Crispiani (Università di Macerata)	Pilar Orero (Universitat Autònoma de Barcelona)
Armando Curatola (Università di Messina)	Marisa Pavone (Università di Torino)
Roberto Dainese (Università di Bologna)	Francesco Peluso Cassese (Università Pegaso)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano)	Stefania Pinnelli (Università del Salento)
Lucia De Anna (Università Foro Italico, Roma)	Eric Plaisance (Università Paris V)
Barbara De Angelis (Università Roma Tre)	Béla Pukánszky (University of Budapest)
Heidrun Demo (Università di Bolzano)	Robert Roche Olivar (Universidad de Barcelona)
Daniele Fedeli (Università di Udine)	Patrizia Sandri (Università di Bologna)
Carlo Fratini (Università di Firenze)	Marina Santi (Università di Padova)
Patrizia Gaspari (Università di Urbino)	Joel Santos (Universidade de Lisboa)
Maura Gelati (Università Milano Bicocca)	Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Catia Giaconi (Università di Macerata)	Domenico Tafuri (Università Parthenope di Napoli)
Filippo Gomez Paloma (Università di Cassino)	Giusi Antonia Toto (Università di Foggia)
Karen Guldberg (University of Birmingham, GB)	Antonella Valenti (Università della Calabria)
Elias Kourkoutas (Università di Rethymno, Creta)	Darja Zorc-Maver (University of Ljubljana)
Dario Ianes (Università di Bolzano)	
Angelo Lascioli (Università di Verona)	

## BOARD

Paola Aiello (Università di Salerno)	Daniele Fedeli (Università di Udine)
Fabio Bocci (Università Roma Tre)	Catia Giaconi (Università di Macerata)
Roberta Caldin (Università di Bologna)	Pasquale Moliterni (Università Foro Italico Roma)
Lucio Cottini (Università di Urbino)	Anna Maria Murdaca (Università Enna Kore)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano)	Marisa Pavone (Università di Torino)
Lucia De Anna (Università Foro Italico, Roma)	

## STAFF DI DIREZIONE

Nicole Bianquin (Università di Bergamo)	Angela Magnanini (Università Foro Italico Roma)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)	Umberto Zona (Università Roma Tre)
Andrea Fiorucci (Università del Salento)	Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari)

## COMITATO DI REDAZIONE

Gianmarco Bonavolontà (Università di Cagliari)	Maira Sannipoli (Università di Perugia)
Martina De Castro (Università Roma Tre)	Donatello Smeriglio (Università di Messina)
Carla Gueli (Università Roma Tre)	Alessandra Straniero (Università della Calabria)
Ines Guerini (Università Roma Tre)	Arianna Taddei (Università di Macerata)
Ilaria Folci (Università Cattolica Milano)	Alessia Travaglini (Università di Urbino)

## COMITATO DI REFERAGGIO

Laura Sara Agrati (Università Pegaso)	Francesco Marsili (Università di Perugia)
Ilenia Amati (Università di Bari)	Damiano Meo (Università Cattolica Milano)
Gianluca Amatori (Università Europea Roma)	Enrico Miatto (IUSVE, Venezia)
Maja Antonietti (Università di Parma)	Pasquale Moliterni (Università Roma "Foro Italico")
Giovanni Arduini (Università di Cassino)	Alessandro Monchietto (Università di Torino)
Dimitris Argiropoulos (Università di Parma)	Lorena Montesano (Università della Calabria)
Maria Antonietta Augenti (Università di Bologna)	Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Alessandro Barca (Università Pegaso)	Paolina Mulè (Università di Catania)
Barbara Baschiera (Università Ca' Foscari Venezia)	Anna Maria Murdaca (Università Enna Kore)
Rosa Bellacicco (Università di Torino)	Patrizia Oliva (Università Magna Graecia Catanzaro)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)	Silvio Pagliara (Università di Cagliari)
Philipp Botes (Università Roma Tre)	Guendalina Peconio (Università di Foggia)
Mariateresa Cairo (Università Cattolica Milano)	Marianna Piccioli (Università di Firenze)
Maria Concetta Carruba (Università Pegaso)	Stefania Pinnelli (Università del Salento)
Valentina Paola Cesarano (Università Pegaso)	Milena Pomponi (Università Roma Tre)
Alessia Cinotti (Università Milano Bicocca)	Amalia Lavinia Rizzo (Università Roma Tre)
Piero Crispiani (Università Macerata)	Alessandra Romano (Università di Siena)
Paola Damiani (Università Modena e Reggio Emilia)	Nicoletta Rosati (Università LUMSA)
Tonia De Giuseppe (Università Giustino Fortunato)	Giorgia Ruzzante (Università di Bolzano)
Luca Decembrotto (Università di Bologna)	Fabio Sacchi (San Raffaele Open University Roma)
Filippo Dettori (Università di Sassari)	Francesca Salis (Università di Macerata)
Diana Carmela Di Gennaro (Università di Salerno)	Giuseppe Sellari (Università Tor Vergata Roma)
Donatella Fantozzi (Università di Pisa)	Alessia Signorelli (Università di Perugia)
Daniele Fedeli (Università di Udine)	Clarissa Sorrentino (Università del Salento)
Cristina Gaggioli (Università per Stranieri di Perugia)	Ilaria Tatulli (Università di Cagliari)
Patrizia Gaspari (Università di Urbino)	Susanna Testa (Università di Urbino)
Simona Gatto (Università di Messina)	Michele Domenico Todino (Università di Salerno)
Elisabetta Ghedin (Università di Padova)	Marianna Traversetti (Sapienza Università di Roma)
Daniela Gulisano (Università di Catania)	Silvia Zanazzi (Università di Ferrara)
Angelo Lascioli (Università di Verona)	Elena Zanfroni (Università Cattolica Milano)
Grazia Lombardi (Università di Urbino)	Francesca Zanon (Università di Udine)
Silvia Maggiolini (Università Cattolica Milano)	Eleonora Zorzi (Università di Padova)
Andrea Mangiatordi (Università Milano Bicocca)	

- 6 **Editoriale**  
**FABIO BOCCI**  
 La verità, vi spiego, sui corsi del sostegno e, forse, su qualcos'altro
- 15 **Introduzione**  
**PAOLA AIELLO, CATIA GIACONI, LUIGI D'ALONZO, ANTONELLO MURA, TAMARA ZAPPATERRA**  
 Ruolo e funzioni dell'insegnante specializzato per il sostegno. Riflessioni, studi, esperienze e ricerche sul profilo di una figura cruciale del sistema formativo nazionale"
- CALL**
- Ruolo e funzioni dell'insegnante specializzato per il sostegno.  
 Riflessioni, studi, esperienze e ricerche sul profilo di una figura cruciale del sistema formativo nazionale
- 19 **DANIELE BULLEGAS, ASJA MALLUS, ANTONELLO MURA**  
 Competenze socio-emotive e sviluppo professionale dei docenti: le percezioni e le esperienze degli insegnanti specializzati • Socio-emotional competencies and teachers' professional development: the perceptions and experiences of specialized teachers
- 29 **GIOMBATTISTA AMENTA**  
 Autorevolezza e rispetto degli insegnanti di sostegno • Authority and Respect for Support Teachers
- 39 **ANGELA MAGNANINI, LORENZO CIONI, MARTA SÁNCHEZ UTGÉ**  
 Laboratorio TIC e insegnanti di sostegno: uno studio sul modello TPACK • ICT training and inclusive education teachers: a study on the TPACK model
- 47 **LUCIA BORSINI, ARIANNA TADDEI, NOEMI DEL BIANCO, ILARIA D'ANGELO, CATIA GIACONI, THOMASTINE SARCHET-MAHER**  
 L'insegnante specializzato per le attività di sostegno in classi con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali: riflessioni sul profilo professionale a partire da uno studio pilota sulle percezioni dei docenti in formazione • The specialized support teacher in the classroom with students with sensory disabilities: considerations on the professional profile from a pilot study on the perceptions of trainee teachers
- 58 **RAFFAELE CIAMBRONE**  
 Nuovi percorsi di formazione per l'inclusione scolastica • New training paths for school inclusion
- 73 **ANDREA FIORUCCI, ALESSIA BEVILACQUA**  
 Un matrimonio quasi felice...l'intelligenza artificiale nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale: opportunità e rischi • An almost happy marriage... artificial intelligence in special education: opportunities and risks
- 84 **GIORGIA RUZZANTE**  
 L'insegnante di sostegno tra la didattica d'aula e il middle management • Support teacher between educational practices and middle management
- 92 **SARA GABRIELLI**  
 Disabilità e Interculturalità. Riflessioni per la formazione dei docenti specializzati sul sostegno in ottica intersezionale • Disability and Interculturality. Reflections for training of specialized teachers for educational support in an intersectional perspective
- 103 **GRAZIA LOMBARDI**  
 Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi • The role of teachers communicative-relational skills in building inclusive processes
- 114 **LEONARDA LONGO, DOROTEA RITA DI CARLO**  
 Le competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno: una Systematic Review • The competencies of specialized teachers for support activities: a Systematic Review
- 128 **FEDERICO CHIAPPETTA**  
 Il laboratorio di "Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica" del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno. Una proposta di metodo e di contenuti • The "Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica" Workshop of the Specialisation Course for Support Teachers. A Proposal of Method and Content
- 136 **LORENZO CIONI**  
 La Formazione degli Insegnanti di Sostegno: Una Ricerca Pre-Post sull'Autoefficacia verso l'Inclusione • Inclusion-Support-Teacher Training: A Pre-Post Study on Self-Efficacy Toward Inclusion

- 146 **SARA PELLEGRINI, RICCARDO SEBASTIANI**  
 L'integrazione di IA e tecnologia assistiva nella didattica speciale: un cambio di paradigma nella formazione degli insegnanti e nel supporto agli studenti • The integration of AI and assistive technology in special education: a paradigm shift in teacher training and student support
- 158 **LUIGI FENZA**  
 Filosofia per tutti: uso della CAA per una nuova modalità d'inclusione della disciplina per studenti con disabilità intellettiva e autismo • Philosophy for everyone: use of aac for a new mode of inclusion of the discipline for students with autism and cognitive disability
- 173 **LUCIA MAFFIONE**  
 Progettazione educativo-didattica di un facilitatore digitale per l'inclusione di una studentessa con disabilità visiva • Educational-didactic design of a digital facilitator for the inclusion of a student with visual impairment
- 183 **ILARIA ANCILLOTTI, GIULIA CUOZZO**  
 Il cinema come strumento pedagogico: percorsi di educazione e valutazione degli atteggiamenti prosociali nella scuola secondaria di II grado • Cinema as a pedagogical tool: pathways for the education and assessment of prosocial attitudes in upper secondary school
- 193 **ANTONIO CUCCARO, CHIARA GENTILOZZI, DAVIDE BRANCATO, PAOLA DAMIANI**  
 Sviluppare le capacità etiche dei docenti: una proposta di formazione ispirata al paradigma ECS • Developing the ethical capacity of the teacher: a training proposal inspired by the ECS paradigm
- 203 **SILVIA WIEDEBUSCH, DANIELA MANNO, PIA JAUCH, ELENA PAOLA CAROLA ALESSIATO, MICAEL QUANTE**  
 La competenza etica nella formazione degli insegnanti italiani e tedeschi per le scuole primarie inclusive • Ethical competence in Italian and German teacher training for inclusive primary schools
- 216 **PIER PAOLO TARSI, SARA RIZZO**  
 Le sfide dell'inclusione nella scuola secondaria di II grado: dai nodi critici alle riforme in atto • The Challenges of Inclusion in Upper Secondary School: From Critical Issues to Ongoing Reforms

FUORI CALL

- 231 **MARIATERESA CAIRO, ELENA GATTI, GIORGIA PERA**  
 Emotional and Social Skills in Primary School pupils, Resilience and Love for nature: a Psycho-pedagogical Approach • Competenze emotive e sociali in bambini di scuola primaria, resilienza e amore per la natura: un approccio psico - pedagogico



## La verità, vi spiego, sui corsi del sostegno e, forse, su qualcos'altro

*Dovresti pensare a me  
E stare più attento a te  
C'è già tanta gente che  
Ce l'ha su con me, chi lo sa perché?*  
(Caterina Caselli, 1966)

*La veritaaaà  
(Cesare Zavattini)*

Sono trascorsi tredici anni da quando è stato emanato il 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*), pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.78 del 02-04-2012, e ne sono passati poco più di undici dall'emanazione del Decreto 9 agosto 2013, n. 706 (*Definizione dei posti disponibili per l'ammissione ai percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per l'anno accademico 2013/2014*) a sua volta pubblicato sulla G.U. Serie Generale n.218 del 17-09-2013, che ha dato avvio al Primo Ciclo di quello che è poi divenuto, per incontrollata vulgata, il *TFA Sostegno*.

Cosa è accaduto da allora?

Molte cose ci verrebbe da dire, alcune belle e altre meno, come terremoti, naufragi nel Mediterraneo, guerre con molti morti tra i quali innumerevoli bambini, violenze sulle donne e su chi è percepito come *diverso*, una pandemia per un virus del tutto sconosciuto e tanto, tanto altro.

Ma non è di questo che vogliamo parlare.

Desideriamo invece soffermare l'attenzione proprio su quanto accaduto al Corso di Specializzazione per il Sostegno (CSS), cercando, numeri alla mano, di dimostrare l'impegno della comunità accademica nel valorizzare questa peculiare fattispecie formativa del nostro sistema nazionale, nel farsene carico e nello svilupparla.

Per compiere questa operazione la cosa migliore è quella di fare affidamento ai numeri, che possono certamente essere interpretati quando si compiono delle analisi ma, al tempo stesso, in quanto dati, non consentono (e se qualcuno lo fa si vede) voli pindarici, omissioni, svincolamenti e, soprattutto, falsità.

E allora che dati siano. Nella tabella che segue, riportiamo il numero dei posti messi a disposizione dalle università nei cicli I (DM 706/2013), IV (DM 92/2019), VII (DM 333/2022) e IX (DM 583/2024). La scelta di riportare i dati di questi cicli risiede nel fatto che fino ad ora si è agito a livello istituzionale (benché ciascuno sia stato attivato con un apposito Decreto) per triadi di cicli, quindi: I, II e III; IV, V e VI; VII, VIII e IX. Conseguentemente, con la nostra scelta noi confrontiamo l'andamento avendo/mettendo a disposizione il raffronto complessivo (I vs IX), e alcuni raffronti parziali (I vs IV, quindi inizio della prima e della seconda triade; IV vs VII, ossia inizio seconda e terza triade; VII vs IX, ovvero inizio e fine terza triade, che ci porta all'attualità).

Segnaliamo fin da subito che a partire dal II ciclo ai numeri che indichiamo vanno aggiunti (dato non disponibile) i/le cosiddetti/e sovrannumerari/e (numero cresciuto progressivamente per via dell'aumento dei posti a disposizione, come stiamo per vedere), che sono poi coloro i/le quali sono risultati/risultate vincitori/vincitrici in più ordini e gradi in ciascuna selezione di accesso dei vari atenei (optando per uno dei due), oppure sono risultati/e idonei/idonee non vincitori/vincitrici e quindi nella possibilità di accedere come sovrannumerari/sovrannumerarie nei cicli successivi.



A supporto dell'impegno profuso, indichiamo anche il numero di Università coinvolte per ciascuno dei cicli preso in considerazione.

ordine/grado scolastico	Numero posti per Ciclo			
	I	IV	VII	IX
S. Infanzia	1.285	2.830 (+ 1.545)	2.576 (- 254)	2.518 (- 58)
S. Primaria	1.826	4.818 (+ 2.992)	5.319 (+ 501)	5.152 (- 167)
S. Secondaria I G.	1.753	3.185 (+ 1.432)	7.731 (+ 4.546)	9.424 (+ 1.693)
S. Secondaria II G.	1.534	3.391 (+ 1.857)	10.248 (+ 6.857)	15.223 (+ 4.975)
<b>Totale posti</b>	<b>6.398</b>	<b>14.224 (+ 7.826)</b>	<b>25.874 (+ 11.650)</b>	<b>32.317 (+ 6.443)</b>
<b>Università coinvolte</b>	<b>31</b>	<b>41 (+ 10)</b>	<b>52 (+ 11)</b>	<b>52 (0)</b>

Quello che mostra la tabella (i dati sono desunti dai decreti citati, quindi da fonte ministeriale) è a dir poco evidente, tanto che parrebbe addirittura superfluo commentarlo. Ma lo facciamo anche per agevolare chi preferisce la descrizione narrativa alla sola lettura numerica.

Tra il I e il IV ciclo che, come anticipato, costituiscono i primi cicli della prima e della seconda triade di corsi attivati, si evince un consistente incremento di posti messi a disposizione, pari a 7.826 posti in più, e ciò avviene in tutti gli ordini e gradi con una maggiore rilevanza per la Scuola Primaria (+ 2.992 posti). Le università impegnate passano da 31 a 41, con un incremento di 10 atenei coinvolti.

Tra il IV e il VII ciclo – primi cicli della seconda e della terza triade di corsi attivati – l'incremento di posti disponibili è ancora maggiore, ben 11.650. In questo caso, si assiste a una leggera flessione per i posti della Scuola dell'infanzia (-254) e un aumento poco consistente per la Primaria (+501), mentre si registra un poderoso scatto in avanti per la Scuola Secondaria di I Grado (+ 4.546 posti) e per la Scuola Secondaria di II Grado (+ 6.857 posti). Le Università impegnate aumentano ancora, passando da 41 a 52, con un ulteriore incremento di 11 atenei coinvolti.

La flessione di posti per la Scuola dell'Infanzia e per la Scuola Primaria, seppur minima (e comunque ancora di segno positivo per la Primaria) è riconducibile alla progressiva diminuzione di domande pervenute nei vari atenei per la partecipazione al ciclo primario e, contestualmente (anche per via di alcuni dispositivi normativi introdotti in itinere) all'incremento di domande per la Secondaria di I e di II Grado.

Tendenza, questa, confermata anche nel raffronto tra VII e IX ciclo – primo e ultimo ciclo della terza triade di corsi attivati – che ci porta all'attualità. Qui osserviamo un incremento complessivo di ulteriori 6.443 posti (per un totale di 32.317 posti messi a bando), con una diminuzione lieve per la Scuola dell'infanzia (-58) e per la Scuola Primaria (- 167), mentre si registra un ulteriore aumento per la Scuola Secondaria di I Grado (+ 1.693 posti) e per la Scuola Secondaria di II Grado (+ 4.975 posti). Le Università impegnate restano 52.

In sintesi, tra il primo e il nono ciclo abbiamo assistito a un incremento di posti pari a 25.919 (leggasi venticinquemilanovecentodiciannove) unità e un incremento delle Università impegnate pari a 21 (ventuno).

Ora, lettori e lettrici di questo editoriale si chiederanno il perché di questa rassegna di dati.

Chi è *addetto ai lavori* (soci della Società Italiana di Pedagogia Speciale, Direttrici e Direttori dei Corsi, colleghe e colleghi di ambito pedagogico e non solo, Rettrici e Rettori degli Atenei e Direttori e Direttrici dei Dipartimenti coinvolti, le tante e i tanti insegnanti impegnati come tutor di tirocinio e come docenti dei laboratori, ecc.) si domanderà, probabilmente, quale sia lo scopo di riprodurre e di riportare l'ovvio, in quanto sa come stanno le cose. Chi non è dentro la questione, magari se lo chiede altresì, forse incuriosito/a dalla puntigliosità nel voler mettere i cosiddetti *puntini sulle i*, sottolineando per filo e per segno come sono andate le cose. Potrebbe anche, pur non addetto ai lavori, essere incuriosito/a per il fatto che non gli/le tornano tanto le cose, avendo letto o ascoltato del tutto casualmente un esponente politico di spicco (ad esempio un ministro) affermare che è dovuto intervenire con un certo dispositivo normativo a causa dello scarso interesse delle università a formare docenti specializzati.



Fuor di metafora, il riferimento è a quanto affermato dal Ministro dell'Istruzione e del Merito (MIM) Giuseppe Valditara in data 08 dicembre 2024 durante un'intervista condotta dal giornalista e scrittore Massimo Gramellini nell'ambito del programma TV *In altre parole* in onda su La7. L'intervista a tutto campo su vari argomenti ha toccato, a un certo punto, anche la questione in oggetto. Ecco le parole del Ministro Valditara: «... Ci sono delle risorse per assumere docenti di sostegno in un numero superiore al taglio di organici previsto dalla legge di bilancio [...] Per la prima volta noi andiamo ad incrementare, a stabilizzare in un modo significativo, in un modo importante, significativo, docenti che non potevano essere assunti perché non avevano la specializzazione. Lei pensi che la gran parte dei docenti precari, circa il 75%, sono docenti di sostegno. E perché non potevano essere stabilizzati? Perché mancavano di specializzazione. E perché mancavano di specializzazione? Perché le università non avevano interesse più di tanto a specializzarli e quindi non specializzavano questi docenti. Noi abbiamo, per la prima volta, affidato ad INDIRE il compito, che è un ente di ricerca indipendente dal Ministero, il compito di specializzare questi docenti...».

Il coinvolgimento di INDIRE, a cui si riferisce il Ministro Valditara, fa capo alla decisione dell'attuale Governo di convertire in Legge – la n. 106 del 29 luglio 2024 – con la definitiva approvazione in Senato, il D.L. 31 maggio 2024 n. 71 (*Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 maggio 2024, n. 71, recante disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca*). Com'è noto, tra le diverse disposizioni della Legge n. 106 vi sono quelle di cui all'art. 6 (*Potenziamento dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità*) e all'art. 7 (*Percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità per coloro che hanno superato un percorso formativo sul sostegno all'estero, in attesa di riconoscimento*). Nel primo caso (art. 6) si tratta di corsi riservati ai docenti con tre anni di servizio su sostegno anche non continuativo, nei cinque anni precedenti, prestato nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie. Nel secondo (art. 7) tali corsi sono destinati a chi ha conseguito un titolo di specializzazione all'estero (magari in Paesi dove non esiste l'inclusione ma ancora il sistema separato da noi superato nel 1977) a condizione che contestualmente all'iscrizione rinuncino a qualsiasi istanza di riconoscimento. Tali corsi, di 30 crediti (contro i 60 di quelli ordinari) sono attivati da *INDIRE o dalle università, autonomamente o in convenzione con l'INDIRE* (che, peraltro nel medesimo dispositivo di legge viene riordinato (art. 7bis: *Riordino dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa*)).

Ora, l'affermazione del Ministro che attribuisce la decisione del Governo di coinvolgere il futuro riordinato INDIRE allo scarso interesse delle università a specializzare i precari del sostegno cozza (utilizziamo questo termine perché restituisce meglio il suono) con i dati che abbiamo precedentemente e un po' pedantemente (ce ne scusiamo) riportato.

In effetti ci sfuggono le ragioni del ricorso a questa del tutto scorretta (per non dire falsa) ricostruzione della realtà dei fatti. Anche perché l'attuale Governo, del quale il Ministro Valditara è eminente esponente, il risultato perseguito lo ha già ottenuto a luglio con la Legge 106/2024. E lo ha ottenuto restando del tutto impermeabile alle richieste di ripensamento e alle proposte di modifica pervenute da più parti: da parte della Società Italiana di Pedagogia Speciale – SIPeS (si veda il documento dell'11 giugno 2024. *No alle scorciatoie. Sì a una formazione di qualità del docente specializzato sul sostegno! Documento SIPeS in riferimento alle decisioni assunte con il recente Decreto-legge n.71 del 31 maggio 2024*)<sup>1</sup>; da parte della Federazione Italiana Superamento Handicap – FISH, per voce di Salvatore Nocera che su *Superando* del 22 luglio 2024 invitava a *Stralciare quegli articoli sul sostegno del Decreto Legge 71/24!*<sup>2</sup>; da parte di singoli studiosi, come ad esempio (ma certamente non solo lui) Dario Ianes che a più riprese è intervenuto sulla questione<sup>3</sup>; da parte di movimenti e collettivi della scuola che hanno con forza espresso la loro con-

1 Cfr. <https://s-sipes.it/no-alle-scorciatoie-si-a-una-formazione-di-qualita-del-docente-specializzato-sul-sostegno-documento-sipes-in-riferimento-alle-decisioni-assunte-con-il-recente-decreto-legge-n-71-del-31-maggio-2024/>

2 Cfr. <https://superando.it/2024/07/22/stralciare-quegli-articoli-sul-sostegno-del-decreto-legge-71-24/>

3 Cfr. <https://www.editorialedomani.it/idee/cultura/il-sistema-dei-docenti-di-sostegno-e-in-una-crisi-strutturale-irreversibile-a9s49b5f>; <https://www.ascuolaoggi.com/post/ianes-30-cfu-indire-schiaffo-ai-corsisti-precari-storici-dei-tfa-che-hanno-pagato-tasse-salate>



trarietà evidenziando le conseguenze negative per il sistema scolastico tout-court ma anche per chi ha conseguito il titolo seguendo quanto previsto dalla normativa vigente in Italia (il già citato DM 30 settembre 2011).

Alla base di questa impermeabilità viene addotto il (non vero, abbiamo visto e detto) disinteresse delle università, al quale Ministro e Governo contrappongono, a loro dire, il loro interesse per coloro che ne saranno beneficiari diretti: gli allievi e le allieve con disabilità che avranno docenti stabilizzati; i docenti precari non specializzati che *finalmente* possono accedere al titolo e auspicare la loro stabilizzazione.

Se il fine ultimo è davvero questo, non si comprende bene, allora, come mai sono rimasti silenziosi dinanzi alle proposte, della SIPeS come di altri, di non ridurre la qualità della formazione (passando per questa fattispecie di destinatari da 60 a 30 CFU e della presenza alla distanza) ma di implementarla, di stabilizzarla all'interno dell'offerta formativa degli Atenei sottraendola alla estemporaneità dei Decreti Ministeriali o, ancora, di investire in modo deciso su una formazione inclusiva di tutti/e gli/le insegnanti, anche alla luce delle tante proposte di *evoluzione* della figura del/della insegnante specializzato/a che in questi anni hanno animato e continuano ad animare legittimamente (come dovrebbe e deve sempre essere) anche con idee differenti il dibattito sulla scuola.

Ci chiediamo cosa avrebbero detto in proposito colleghi/e e amici/che come Andrea Canavearo, Francesco Gatto, Alain Goussot e Maria Antonella Galanti, la cui voce (ci) manca ma che non di meno continuano a dialogare con noi su quanto (ci) accade.

E allora, anche ispirati dalla loro capacità di analisi critica, proviamo a mettere in evidenza alcune (le più evidenti) delle implicazioni derivanti da questo dispositivo normativo, dando a ciascuna di queste nostre analisi un titoletto (ironico).

1. *Tu chiamala se vuoi sanatoria*. La prima conseguenza è l'istituzionalizzazione della logica dello *sconto di pena* (non nuovo, ci mancherebbe altro), tale per cui in conseguenza di una certa azione/scelta (ad esempio si è deciso di andare a scuola a fare l'insegnante di sostegno senza specializzazione, evitando quindi di fare quello che la norma richiede, grazie alle MAD e alle GPS o, in futuro, chissà, ad un apposito Talent show, perché potremmo arrivare anche a questo) allora viene abbonata una parte del percorso formativo previsto (dalla legge) applicando la regola (tutta amministrativo-burocratica, per nulla scientifico-culturale) che quello che si è fatto (sul campo, senza formazione, ecc.) abbia comunque valore. Graziella Ballanti già nel 1975, nel suo libro purtroppo dimenticato *Il comportamento insegnante*, metteva in guardia dai rischi di siffatte interpretazioni della validità dell'esperienza sul campo che si tramutano, senza alcuna verifica scientifica ex ante, durante ed ex-post), in formazione professionale. *Esperisco, quindi sono*.

2. *Venghino signori venghino*. Il corso di 30 crediti riservato ai sensi dell'art. 7 della L. 106/2024 a chi ha conseguito un titolo all'estero (purché rinunci al riconoscimento) apre la strada a un futuro circolo vizioso che, alla luce di quanto sappiamo in tema di ricorsi, di sentenze del TAR e quant'altro in questi anni abbiamo assistito, sarà difficilmente arginabile. In barba alla straordinarietà del dispositivo, è già tutto un fiorire di pubblicità di corsi all'estero che promettono il fatidico *El Dorado*. Ad esempio uno di questi, del quale abbiamo visto la locandina, fa riferimento alla Spagna e invita a iscriversi, approfittando degli ultimi posti disponibili *in offerta*, per la modica cifra di 5.550 euro. Nella pubblicità si legge: CFU per le Graduatorie; 100% online; Riconosciuto da MIM. *What else?*

3. *La dura legge del mercato* (parafrasando gli 883). Il coinvolgimento di INDIRE apre alla possibilità che, in futuro, i corsi di specializzazione – o parte di essi, ad esempio quelli di cui agli art. 6 e 7 di cui stiamo parlando, che non sembrano riferirsi a un contingente che si esaurisce in un colpo solo, visto che con GPS e MAD si continua a entrare nelle scuole senza titolo e, abbiamo visto, si continuano a proporre corsi all'estero – siano affidati a Enti, Associazioni, Federazioni. La domanda è, o sarà: se lo fa INDIRE che non sembra avere le competenze per gestirlo da sola, perché allora non farlo fare alla FISH (Federazione Italiana Superamento Handicap), alla FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali delle Persone con Disabilità), all'Associazione Italiana X Fragile o alla Associazione Italiana Persone Down (AIPD). Le quali



con molta probabilità, conoscendone la storia e la serietà istituzionale, declineranno, ma non si può avere la stessa certezza per, ad esempio e giocando con l'immaginazione, il *Centro Provinciale dei Volontari per il Sostegno (CeProVo SoS)* magari costituitosi in tutta fretta per non perdere l'opportunità (o, meglio, l'occasione) offerta da questa nuova finestra del mercato della formazione. Del resto, se le università statali o pubbliche non telematiche sono poco interessate a questa formazione (Ministro dixit) perché non aprire anche ad altri soggetti? *C'est plus facile.*

4. *Aggiungi un posto a tavola...* Qui il discorso si sposta su quella che, attualmente, è la questione più macroscopica. Ossia il più che possibile coinvolgimento delle Università telematiche, dopo il loro ingresso per la formazione dei percorsi abilitanti ai sensi del DPCM 4 agosto 2023 (per intenderci i 30, 36, 60 CFU, nelle loro differenti declinazioni), anche per il Corso di specializzazione Sostegno. Il fatto che il corso di 30 CFU sarà on line e che INDIRE si può consorzicare con le università (non meglio specificate) e che queste possono svolgerlo anche da sole, lascia presupporre (con cognizione di causa) l'approdo delle Università telematiche a una tipologia di corso, come quello di specializzazione per il sostegno, che come disposto dall'ormai arcinoto a lettori/ici DM 30 settembre 2011, è stato finora riservato allo svolgimento in presenza (pandemia a parte) e assegnato a università cosiddette tradizionali (statali o private ma riconosciute nel sistema formativo nazionale) aventi un direttore di settore scientifico disciplinare ex M-Ped-03 ora PAED-02/A). Se così fosse è/sarà un male? È/Sarà un bene? Fermo restando che immaginare la formazione dei futuri docenti on line dovrebbe far nascere i medesimi quesiti (e le medesime preoccupazioni) che scaturirebbero se si ipotizzasse la formazione dei futuri medici in modalità telematica, magari con parte dei CFU in asincrono (ma ahinoi, sappiamo che non è così) la questione, a nostro avviso, è un'altra e la trattiamo a seguire. *Attenzione! La punta non è l'iceberg.*

Qualcuno/a ipotizza (sospetta) e intravede in questo dispositivo normativo che apre alla consorziabile INDIRE una ulteriore conferma di un atteggiamento di favore e crescente attenzione alle Università Telematiche da parte dei nostri decisori politici (qualcosa che non è dell'oggi ma che viene da lontano), operazione questa che mette sempre più in difficoltà le Università convenzionali che non hanno il potenziale economico di cui dispongono le prime, le quali (di qui la particolare attenzione di cui sopra) hanno inoltre (fino ad ora) goduto del non assoggettamento ai vincoli imposti invece alle università statali e pubbliche non telematiche. A peggiorare lo stato delle cose vi è il progressivo ridimensionamento del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO), il quale per il 2024 ammonta sulla carta al 2,88% ma che con alchimie varie (vedi alla voce piano straordinario) arriva a oscillare tra il 7 e il 9%. A infierire sui già delicati bilanci degli Atenei si è aggiunta la decisione di imputare direttamente a loro il 4,8% dei costi del personale docente per l'adeguamento Istat. In altre parole, come denunciato dai Rettori, tra questo imponente e la riduzione dell'FFO si innesca un aumento del rapporto tra i costi del personale e il finanziamento stesso, avvicinando pericolosamente il limite dell'80% oltre il quale le università si trovano in una situazione di squilibrio economico che potrebbe compromettere il loro funzionamento (leggasi default finanziario). Ovviamente questa situazione ha delle ripercussioni, a partire dal blocco quasi generalizzato dei punti organico sia per il reclutamento di nuovi docenti (confermando quindi con i mancati e opportuni turnover il divario sempre più marcato tra il numero di docenti in Italia e quello negli altri Paesi europei), sia per gli avanzamenti di carriera di ricercatori/ici e professori associati, molti/e dei/delle quali preoccupati/e dalla possibilità di restare fermi per anni accettano di trasferirsi nelle università telematiche che – evidentemente – non hanno questi problemi (e il cerchio, stante quanto ipotizzato da alcuni/e, si chiude).

Ma questa, a nostro avviso e facendo bene attenzione, ci viene da dire che è solo la punta dell'iceberg del problema.

La vera questione non è tanto il presunto o vero aiuto governativo (non solo dell'attuale esecutivo) alle università telematiche, quanto in cosa si stanno trasformando (in cosa le stanno trasformando, le vogliono trasformare) le università statali e pubbliche che non lo sono (telematiche). Senza cadere in allarmismi simil cospirazionisti, desta però preoccupazione la situazione e, in tal senso, non può non essere prestata attenzione alla relazione che il Rettore dell'Università degli Studi per Stranieri di Siena Tomaso Montanari ha tenuto il 16 dicembre 2024 nell'ambito dell'incontro *I rischi di ridimensionamento dell'uni-*



versità e della ricerca organizzato dalla Rete delle Società scientifiche e nel quale sono intervenuti/e molti/i rettori/ici, direttori/ici di Dipartimento, responsabili di centri di ricerca, docenti, dottorandi ecc... Proprio in avvio della sua riflessione, Montanari ha affermato: «Nel 2021, l'attuale vicepresidente eletto degli Stati Uniti d'America James David Vance ha pronunciato un celebre discorso intitolato *Le università sono il nemico*. Vi si esplicitava un punto essenziale del programma che ora attende di essere attuato: "Dobbiamo attaccare in modo aperto e aggressivo le università di questo Paese". In altre occasioni ha chiarito quale sia il modello: "Penso che il modo di fare di [Orbán] debba essere un modello per noi: non eliminare le università, ma dare loro la possibilità di scegliere tra la sopravvivenza e l'adozione di un approccio all'insegnamento molto meno parziale". Di fronte a questi e altri interventi analoghi, l'8 agosto 2024 l'Associazione americana dei professori universitari, fondata nel 1915 da John Dewey, ha emesso un duro comunicato, in cui si legge tra l'altro: "Sebbene gli attacchi all'istruzione superiore americana non siano una novità, ciò che sta nel progetto di una presidenza Trump-Vance offre uno scorcio spaventoso su un futuro autoritario che trasformerebbe i college e le università americane in fabbriche di controllo del pensiero, soffocando le idee, mettendo a tacere il dibattito e distruggendo l'autonomia. ... Siamo in un momento cruciale che deciderà il futuro dell'istruzione superiore per i decenni a venire. I college e le università sono il fondamento della democrazia americana e il motore della mobilità sociale, dell'innovazione e del progresso. Non possiamo permettere ai fascisti di privarle di tutto questo. È il momento di combattere". Ebbene, credo che queste parole così lucide e chiare – che interamente sottoscrivo – siano aderenti anche alla situazione italiana. Non tutti gli osservatori concordano sulla possibilità di un'involuzione autoritaria in senso fascista dell'Italia di oggi: ma è invece assai difficile negare che sia possibile anche per noi un esito 'ungherese'. L'Ungheria di Victor Orbán è chiamata pudicamente democrazia illiberale, o postdemocrazia: qualsiasi cosa sia, non è più una democrazia, ma questo non le impedisce di rimanere tranquillamente nell'Unione Europea»<sup>4</sup>.

Quanto affermato da Montanari è una novità (per noi che la viviamo in presa diretta) ma non lo è in assoluto. Il controllo delle università (e del sistema formativo in generale), sotto il giogo della subordinazione economica, è un vecchio pallino delle destre e dei potentati che le sorreggono ciclicamente. Basti qui ricordare quanto richiamava Chomsky nel suo saggio *Anarchia. Idee per una umanità liberata* la cui prima edizione risale al 1969 (quella italiana è del 2015), nel quale proprio in avvio (*Obiettività e cultura liberale*) citando Cruise O'Brien e James William Fulbright, evidenzia la perdita di indipendenza delle università, sottoposte alle logiche di mercato e a quelle del professionismo che le ha rese succubi e integrate, soggette alle influenze del potere governativo (di turno, aggiungiamo). Citando O'Brien, Chomsky giunge ad affermare quanto sia opportuna, per non dire necessaria, da parte del mondo accademico e della comunità intellettuale una *accresciuta vigilanza* rispetto a questa deriva. Tema questo ripreso e rilanciato negli Anni Novanta del Novecento da Bill Readings nel suo *The University in Ruins*, dove avvertiva (inascoltato) che si stava avverando la trasformazione delle università in *consumer oriented corporations*, sempre più subalterne alle forme di valutazione e accreditamento e per questo drammaticamente molto più somiglianti ad agenzie di *rating* piuttosto che a comunità scientifiche. Una questione nota anche nel nostro Paese e sottoposta alla (dis)attenzione generale nel corso del tempo, come dimostrano la relazione del Prof. Francesco Pitocco nell'ambito del Convegno del 1998 *Riforma Berlinguer tra innovazione e subalternità economico-culturale* organizzato da CESTES-PROTEO e ACUNI<sup>5</sup> e, a seguire e a solo titolo esemplificativo, Francesco Sylos Labini e Stefano Zapperi (*I ricercatori non crescono sugli alberi*, 2010), Valeria Pinto (*Valutare e Punire*, 2012), Federico Bertoni (*Universitaly. La cultura in scatola*, 2016), Mauro Boarelli (*Contro l'ideologia del merito*, 2019) a cui ci permettiamo di aggiungere anche il nostro *Ri-connettersi: la circolarità virtuosa scuola università nei processi generativi e trasformativi del sistema formativo in prospettiva inclusiva* (2024).

Insomma, contrariamente a quello che si è detto rispetto ad alcuni esiti delle elezioni politiche in Italia (con riferimento al saggio di Lisa Levenstein *They didn't see us coming*) *li abbiamo visti arrivare* e abbiamo

4 Cfr. <https://www.scienzainrete.it/articolo/universit%C3%A0-momento-di-combattere/tomaso-montanari/2024-12-18>

5 Cfr. [http://www.proteo.rdbcub.it/stampa.php3?id\\_article=38](http://www.proteo.rdbcub.it/stampa.php3?id_article=38)



fatto poco, troppo poco, per arginarne gli esiti devastanti a cui stiamo oggi assistendo. Ma, come insegnava il maestro Alberto Manzi, del quale ricorre peraltro quest'anno il centenario dalla nascita (nella buona compagnia di Franco Basaglia e Danilo Dolci), *non è mai troppo tardi...* per darci una smossa.

Un altro tema che desta preoccupazione è quello legato al recente Disegno di Legge 647 (*Delega al Governo e ulteriori disposizioni in materia di inserimento lavorativo delle persone con disturbi dello spettro autistico*), promosso per iniziativa del senatore di Fratelli d'Italia Raoul Russo e avente come primo co-firmatario l'ex ministro forzista Antonio Guidi, ora nel gruppo Civici d'Italia - Noi Moderati. Nel testo si leggono passaggi come i seguenti (nella fattispecie DSA sta per Disturbi dello Spettro Autistico):

«Nell'attesa che la ricerca scientifica dia risposte risolutive a questi disturbi, è importante proseguire nei programmi di abilitazione, di educazione, di trattamento e di inserimento sociale, in particolare nel mondo del lavoro, della persona che ne è affetta»;

«Infatti, mentre per i bambini, gli adolescenti e i giovani con DSA lo Stato interviene con servizi medici di diagnostica e di trattamento intensivo precoce, centri diurni, scuola con insegnanti di sostegno, assistenti alla comunicazione, assistenti igienico-sanitari, trattamenti domiciliari ed altro, al compimento della maggiore età le persone con DSA vedono cessare ogni proposta di abilitazione, come se improvvisamente non fossero più autistici, ma malati psichiatrici, ed entrano in questa categoria diagnostica senza esserne stati mai prima inclusi»;

«Il presente disegno di legge considera il lavoro, quindi, quale strumento indispensabile per la cura, la riabilitazione e l'inclusione delle persone adulte con DSA».

Cosa si deriva da questi pochi (ma già molto esplicativi) stralci del testo?

Primo: che l'autismo, pur attenendoci all'idea che si snodi lungo uno *spettro*, non costituisce una delle infinite, originali e originarie espressioni dell'umano ma è un *disturbo* al quale la ricerca scientifica (ovviamente quella medica nelle sue diverse declinazioni) deve dare *risposte risolutive*.

Nel frattempo, ovvero nell'attesa che si compia la beata speranza di questa *risoluzione finale*, si mette in atto e in campo un dispositivo normativo non per consentire alle persone autistiche (o agli autistici, se vogliamo assumere la versione *identity first*) di liberarsi dalla morsa della medicalizzazione e del medicalismo ma per consegnarle/i, in quanto *affetti da...*, alle pratiche ri-abilitative, in una prospettiva abilista del palinsesto sociale che evidentemente, si legge poco dopo, considera anche il lavoro non come espressione di scelte e volontà individuali e collettive di emancipazione, indipendenza, autodeterminazione e autorealizzazione, ma quale *strumento di cura e riabilitazione*.

Confessiamo e non nascondiamo di aver avvertito un brivido di freddo lungo la schiena nel leggere questi (e altri) passaggi del testo, del quale non sappiamo ancora quale sarà l'esito dell'iter parlamentare (tra commissioni, dibattito, emendamenti e così via).

Quello che sentiamo e riteniamo di poter dire è che l'analisi di questo disegno di legge deve essere condotta in modo non disgiunto da quanto abbiamo approfondito in precedenza.

Se la prospettiva di studio e di ricerca intersezionale ci ha insegnato qualcosa (non approcciandola solo come una moda del momento) è quella di non cadere nell'errore di affrontare le varie questioni che ci interpellano sul piano scientifico e socio-politico-culturale in modo separato.

In altri termini sono da leggersi in modo integrato e sinergico i fenomeni fin qui descritti, quali la de-qualificazione della formazione degli insegnanti, il dileggio delle università statali, la morsa economica che le pone sul limite del default, così come – del resto – vanno lette quali parti integranti di questo approccio le ingerenze rispetto a pratiche di ricerca o formative che non piacciono a certe aree di consenso elettorale (aree fondamentaliste, pseudocattoliche, ossessionate dai temi della sessualità, della libertà di scelta sul fine vita, sulla scelta delle donne di abortire, sull'emancipazione femminile e così via) che rappresentano comunque un bacino di voti. E non va disgiunto da questo discorso neppure l'emanazione delle linee guida sull'educazione civica che inneggiano all'imprenditorialità individuale, il tentativo di introdurre l'identitarismo nazionale nelle indicazioni nazionali per il curriculum, il ripristino di norme sanzio-



natorie (per studenti e insegnanti) e, non da ultimo, l'evidente insofferenza verso qualsiasi critica o posizione che non sia compiacente alle idee dell'esecutivo e nei confronti di chi lo rappresenta.

Non sono cose disgiunte (e non vanno lette in modo separato) perché, come afferma l'amico e collega Ciro Tarantino in un saggio di prossima pubblicazione in un volume collettaneo sui Disability Studies curato da Enrico Valtellina, rispetto alla disabilità e alle differenze in generale siamo ormai in presenza di due sistemi di pensiero antitetici, ovvero di una doppia antropologia. La prima rimanda a un'*antropologia della diversità o della variabilità dell'umano*, tale per cui tutte le differenze sono espressione e parti costitutive di un'*umanità polimorfa*. Tale antropologia non contempla né ammette *gerarchie dell'umano*. Diversamente da questa, la seconda è un'*antropologia della minorità* e implica una visione gerarchizzata dell'umano, tale per cui chi diverge (in quanto *disabile, straniero, donna, lesbica, transessuale...*) è connotato per (un presunto e attribuito) minore tasso di umanità.

Sulla scorta di questa riflessione ci permettiamo di aggiungere qualche ulteriore considerazione.

La prima antropologia, alla quale sentiamo di appartenere e che orienta il nostro agire, è caratterizzata da quella visione democratica e inclusiva della scuola e della società che affonda le radici nella Resistenza e nella Costituzione e che ha permesso al nostro Paese di operare, primo al Mondo, la chiusura delle scuole speciali e delle classi differenziali così come dei manicomi. Una deistituzionalizzazione totale che, come l'antifascismo, è e resta un punto di non ritorno, un faro, una stella polare, un caposaldo indiscutibile e irrinunciabile.

La seconda antropologia, che si sta palesando sempre di più e con maggiore virulenza, affonda le radici in una visione autoritaria e settaria (quindi identitaria e fascista) della scuola e della società, per tramite della quale si torna a mettere in discussione la stessa deistituzionalizzazione suggerendo il ritorno, sotto mentite spoglie, di una scuola separata così come di istituzioni per chi non è conforme. Il tutto attraverso una narrazione faziosa che, allora (nelle radici a cui continua a richiamarsi) come ora, si spaccia per popolare e dalla parte di chi è marginale e subalterno.

Nei confronti di questa visione che avanza e che, lo abbiamo detto in precedenza, cerca di aumentare il proprio consenso limitando sempre di più gli spazi di democrazia (quindi di dissenso), di autonomia di pensiero e di libertà di ricerca, occorre incrementare la vigilanza, operando una sistematica contronarrazione basata su fatti, su dati di ricerca, su evidenze, su un pensiero argomentativo forte, non incline a comprometersi al ribasso pur di sopravvivere, quindi pronto nel caso a spezzarsi ma non certo disposto a piegarsi a certe logiche.

Una rivista come la nostra ha questo compito e lo ha nel nome della società scientifica (nella fattispecie la SIPeS) della quale è espressione (nella sua molteplicità di espressioni). Ospitare il dibattito, dare spazio alla ricerca, alla riflessione teorica sui temi che ci interpellano è il nostro modo di ribadire l'adesione alla prima antropologia, quella che ci è costitutiva.

E non fa eccezione il presente numero, monografico, sul tema *Ruolo e funzioni dell'insegnante specializzato per il sostegno. Riflessioni, studi, esperienze e ricerche sul profilo di una figura cruciale del sistema formativo nazionale*, curato da Paola Aiello, Catia Giaconi, Luigi d'Alonzo, Antonello Mura, Tamara Zappaterra e che ha visto la partecipazione 19 contributi (a cui si aggiunge un articolo fuori call per completare il numero). In totale sono 44 autori e autrici e una ventina gli atenei di appartenenza. Un vero e proprio tesoro non solo da serbare ma da valorizzare e sul quale continuare ad investire, certamente non in quanto prodotto economico ma nel suo essere e rappresentare un patrimonio comunitario di sapere scientifico-culturale così come di pratiche agite nei contesti.

Pensare in termini di patrimonio comunitario, di senso di comunità, è proprio di quella visione antropologica a cui sentiamo di appartenere e alla quale abbiamo fatto riferimento. Una comunità fatta di persone che, citando la bravissima amica e collega Antonia Chiara Scardicchio, *vedono arabeschi dove altri vedono storpiature*.

Chiudiamo. Siamo in prossimità del nuovo anno e non possiamo fare altrimenti che augurare a tutte e a tutti un anno foriero di pace, nella consapevolezza che ciascuno/a è chiamato/a a esserne effettivamente artefice. Il perché è lampante: non possiamo essere credibili se accettiamo, anche solo passivamente, l'idea che il Mondo, il nostro Mondo, sia attraversato da morte e distruzione per mano di esseri umani che uccidono volontariamente altri esseri umani.



Non siamo ingenui e sappiamo bene che la questione non si risolve con le buone intenzioni, ma sappiamo altresì bene che la *barbarie comincia dentro casa* e a noi spetta il compito, almeno, di non accettare tutto questo come una contingenza ineluttabile.

Buona lettura e buon 2025.

## Riferimenti bibliografici

- Ballanti, G. (1975). *Il comportamento insegnante*. Roma: Armando.
- Bertoni, F. (2016). *Universitaly. La cultura in scatola*. Roma-Bari: Laterza.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Bocci, F. (2024). Ri-connettersi: la circolarità virtuosa scuola università nei processi generativi e trasformativi del sistema formativo in prospettiva inclusiva. In H. Demo, S. Cappello, V. Macchia, S. Seitz (eds.), *Didattica e Inclusione scolastica. Costruire comunità*. Bolzano: bu, press.
- Chomsky, N. (2015). *Anarchia. Idee per l'umanità liberata*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Pinto, V. (2012). *Valutare e punire*. Napoli: Cronopio.
- Sylos Labini, F. & Zapperi, S. (2010). *I ricercatori non crescono sugli alberi*. Roma-Bari: Laterza.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.



### **Ruolo e funzioni dell'insegnante specializzato per il sostegno. Riflessioni, studi, esperienze e ricerche sul profilo di una figura cruciale del sistema formativo nazionale**

#### **Paola Aiello**

Full Professor | Università degli Studi di Salerno

#### **Catia Giacconi**

Full Professor | Università degli Studi di Macerata

#### **Luigi d'Alonzo**

Full Professor | Università Cattolica Sacro Cuore di Milano

#### **Antonello Mura**

Full Professor | Università degli Studi di Caglia

#### **Tamara Zappaterra**

Full Professor | Università degli Studi di Ferrara

Come è stato richiamato anche nella call di questo numero monografico dell'Italian Journal of Special Education for Inclusion dal titolo *"Ruolo e funzioni dell'insegnante specializzato per il sostegno. Riflessioni, studi, esperienze e ricerche sul profilo di una figura cruciale del sistema formativo nazionale"*, quella dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico è da sempre una figura al centro dell'attenzione culturale e scientifica del nostro Paese. Ciò è avvenuto fin dalla sua istituzione, a seguito della svolta epocale del nostro sistema formativo nazionale che ha portato già nel 1977 alla chiusura delle scuole speciali e delle classi differenziali, rendendo l'Italia una nazione pionieristica in tal senso e un modello da seguire.

E lo è ancora oggi al centro dell'attenzione, anche alla luce del DL 71 del 31 maggio 2024 convertito in Legge (n. 106) il 29 luglio 2024, atto normativo che richiede una nuova e ulteriore riflessione in grado di riportare al centro del dibattito la questione del profilo di competenze che qualifica tale figura professionale. Una figura, lo sappiamo molto bene, cruciale per un sistema formativo nazionale come quello italiano che ha fatto dell'inclusione un punto fermo e un valore aggiunto nel processo di democratizzazione della scuola.

Affermare che è necessaria una *nuova e ulteriore* riflessione non è un pleonasma. Non lo è perché in questi anni la comunità scientifica pedagogica, in particolare la Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), ha prodotto una considerevole quantità di contributi (studi, ricerche, sperimentazioni, esperienze sul campo, buone prassi e così via) con l'auspicio di comprendere meglio il fenomeno in atto e, non secondariamente, di indirizzare al meglio i decisori politici nelle loro scelte di carattere normativo.

E tuttavia, proprio in riferimento a questo ultimo aspetto, nonostante l'avanzamento di proposte molto promettenti, scaturite dagli esiti della ricerca, dalle sperimentazioni, dalle buone pratiche di cui sopra, alla luce di quanto avvenuto tra maggio (DL 71) e luglio (L. 106) 2024, sembrano ancora prevalere logiche del tutto estranee a quelle di carattere scientifico-culturale, aspetto questo già riscontrato in altre decisioni normative inerenti alla formazione iniziale e in servizio dei docenti.

In effetti, il tema della formazione delle/degli insegnanti, di ogni ordine e grado, non può in alcun modo essere avulso da quello di una visione ampia e lungimirante del destino del sistema formativo (scolastico ma anche universitario) italiano. È difficile, infatti, immaginare che tipo di insegnanti si desidera avere, se non si ha chiara l'idea di che tipo di scuola essi/esse andranno ad abitare e, allo stesso modo e tempo, non si può avere una idea chiara di scuola che si desidera avere se non si ha ben chiara l'idea degli/delle insegnanti che contribuiranno a realizzarla.

Si tratta, a tutti gli effetti, di un circolo virtuoso che sembra però oggi essersi avviluppato in una spirale di segno diametralmente opposto alla virtuosità, e questo in conseguenza di decisioni che tendono a rispondere al sintomo contingente senza tenere conto delle cause e senza una chiara prospettiva di sviluppo, la qual cosa richiederebbe risposte di ben altra natura.



Tornando quindi ancora alla nostra call, abbiamo ritenuto necessario dare e ricevere un impulso *istituente* (avendo sempre in mente Andrea Canevaro), il quale deve provenire dal mondo accademico, così come da quello della scuola e delle associazioni, e trovarvi risonanza.

Scorrendo i contributi pervenuti – i quali, è bene ricordarlo, come da prassi per una rivista di Classe A hanno superato un referaggio in doppio cieco – riteniamo che questa risposta vi sia stata e sia davvero interessante e promettente.

Prima di lasciare dunque alla lettura dei 19 articoli che compongono il numero monografico, riteniamo sia utile procedere a una loro essenziale presentazione.

Il primo contributo è a firma di Daniele Bullegas, Asja Mallus e Antonello Mura, e ha per titolo *Competenze socio-emotive e sviluppo professionale dei docenti: le percezioni e le esperienze degli insegnanti specializzati*. Autrice e autori assumendo come sfondo teorico il costrutto del *Social and Emotional Learning* (SEL) all'interno dei contesti educativi approfondiscono il ruolo e le competenze che a esso si correlano in riferimento al profilo professionale degli/delle insegnanti specializzati/e e della loro azione didattica.

A seguire Giombattista Amenta firma un articolo dal titolo *Autorevolezza e rispetto degli insegnanti di sostegno* nel quale esplora le dinamiche cruciali dell'autorità e del rispetto nel rapporto tra studenti e insegnanti di sostegno. In particolare l'autore desidera porre in evidenza la crescente crisi relazionale che caratterizza questa diade e l'importanza di mantenere un dialogo educativo anche in situazioni difficili, promuovendo ambienti di apprendimento costruttivi, rispettosi e inclusivi.

Angela Magnanini, Lorenzo Cioni e Marta Sánchez Utgé propongono invece un contributo intitolato *Laboratorio TIC e insegnanti di sostegno: uno studio sul modello TPACK*. Si tratta di uno studio che prendendo le mosse dalla crescente esigenza di introdurre le tecnologie nella scuola e assumendo come sfondo di riferimento il modello *TPACK* (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge*) esplora l'efficacia del laboratorio TIC presente nel quadro formativo degli insegnanti in specializzazione con l'obiettivo di verificare l'incremento delle competenze necessarie per integrare le TIC nella progettazione didattica.

Lucia Borsini, Arianna Taddei, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo, Catia Giaconi e Thomastine Sarchet-Maher con il loro *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno in classi con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali: riflessioni sul profilo professionale a partire da uno studio pilota sulle percezioni dei docenti in formazione*, affrontano il tema della formazione dei/delle docenti specializzati/e per il sostegno ponendo un focus sulla professionalità docente nel lavoro in classi con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali. Le autrici sottolineano, infatti, che se vogliamo davvero creare contesti educativi sempre più inclusivi è necessario promuovere studi e ricerche sul profilo dell'insegnante specializzato, analizzando le differenti situazioni che vengono a crearsi nei differenti contesti e in riferimento a profili di funzionamento eterogenei.

Successivamente Raffaele Ciambrone nel suo articolo *Nuovi percorsi di formazione per l'inclusione scolastica* richiama l'attenzione sul fatto che nel 2025 potrebbe verificarsi, ai sensi di quanto previsto nel DL 66/2017, una variazione sostanziale del percorso di formazione iniziale dei futuri insegnanti di scuola dell'Infanzia e di scuola Primaria. Si tratta dell'introduzione di 60 CFU di Pedagogia speciale al percorso di studi del CDL Magistrale quinquennale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, quindi di un provvedimento normativo che avrebbe un fortissimo impatto sul sistema formativo (e accademico) ma, nella lettura che ne dà l'autore, che potrebbe anche costituire una opportunità per una svolta definitivamente inclusiva alla formazione delle/degli insegnanti in Italia.

Andrea Fiorucci e Alessia Bevilacqua titolano il loro articolo *Un matrimonio quasi felice...l'intelligenza artificiale nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale: opportunità e rischi*. Nel contributo esplorano l'intersezione tra Intelligenza Artificiale (IA) e disabilità, ponendo particolare attenzione a come i nuovi sistemi ibridi digitali stiano trasformando i processi educativi e inclusivi per le persone con disabilità, migliorandone (è questo l'auspicio senza però sottacerne i rischi) la qualità della vita soprattutto in termini di istruzione e partecipazione sociale.

Giorgia Ruzzante nel suo *L'insegnante di sostegno tra la didattica d'aula e il middle management* riprendendo una locuzione cara a Lucio Cottini approfondisce il ruolo pivotale del docente specializzato



esaminando i molteplici ruoli che assume non soltanto nell'ambito della classe ma anche nella promozione dell'inclusione all'interno dell'istituzione scolastica.

È poi la volta di Sara Gabrielli e del suo contributo intitolato *Disabilità e Interculturalità. Riflessioni per la formazione dei docenti specializzati sul sostegno in ottica intersezionale*. L'autrice, in modo particolare, cerca di esaminare le connessioni tra la prospettiva interculturale, la pedagogia critica e l'educazione speciale nel quadro dei Disability Studies e della Disability Critical Race Theory. Sulla base di questo quadro teorico si sofferma ad analizzare questioni e implicazioni dell'intersezione di due condizioni di doppia vulnerabilità di una soggettività caratterizzata da background migratorio e da disabilità. Alla luce di ciò, prende anche in esame la questione della scarsa attenzione alla questione dell'intersezionalità nel format ministeriale che delinea il quadro di competenze dell'insegnante specializzato/a.

Grazia Lombardi nell'articolo a sua firma che ha per titolo *Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi* propone alcune riflessioni sull'importanza della dimensione socio-emotiva e dello sviluppo delle competenze comunicativo-relazionali degli/delle insegnanti, partendo dall'idea che la qualità delle relazioni interpersonali, caratterizzate da una comunicazione positiva, sia strettamente legata all'efficacia delle pratiche educative inclusive. Nel fare ciò l'autrice evidenzia anche la scarsa attenzione che viene ancora posta nelle pratiche formative a questa dimensione.

A seguire Leonarda Longo e Dorotea Rita Di Carlo nel loro *Le competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno: una Systematic Review* cercano di delineare, affidandosi per l'appunto a una revisione sistematica, le competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere per rispondere efficacemente alle esigenze e ai bisogni educativi di una scuola in continua evoluzione. Si tratta di una sfida che scuola e università, nelle loro rispettive ma sinergiche specificità, devono assumere come prioritaria e che trova nella formazione il suo spazio naturale di elezione. L'analisi svolta dalle autrici diviene peraltro anche una occasione per verificare la messa a punto di strumenti per indagare le competenze in entrata e in uscita degli insegnanti di sostegno, valutando l'efficacia e la qualità della formazione offerta.

Federico Chiappetta con *Il laboratorio di "Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica" del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno. Una proposta di metodo e di contenuti* descrive una proposta metodologica e contenutistica relativa al laboratorio di "Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica" previsto all'interno del Corso di specializzazione, ponendo attenzione al concetto di apprendimento significativo, al ruolo dei mediatori, all'adattamento dei materiali didattici e alla natura e al ruolo degli organizzatori grafici.

*La formazione degli insegnanti di sostegno: una ricerca Pre-Post sull'autoefficacia verso l'inclusione* è l'articolo firmato da Lorenzo Cioni. Come recita il titolo si tratta di una ricerca finalizzata a rilevare la correlazione tra corso di specializzazione per il sostegno didattico e percezione di autoefficacia verso l'inclusione. In tal senso è stata utilizzata la versione italiana del TEIP con un campione di 176 corsisti della scuola secondaria. I risultati confermano l'incremento dei livelli di autoefficacia verso l'inclusione sia rispetto alle competenze pedagogiche-didattiche sia a quelle di gestione della classe e di collaborazione con le diverse figure della rete educativa.

Sara Pellegrini e Riccardo Sebastiani nel loro *L'integrazione di IA e tecnologia assistiva nella didattica speciale: un cambio di paradigma nella formazione degli insegnanti e nel supporto agli studenti* esplorano le percezioni degli insegnanti riguardo l'efficacia delle tecnologie assistive e la loro implementazione, mettendo in luce la necessità di una formazione pratica più mirata e di investimenti infrastrutturali. I risultati del loro studio evidenziano come, nonostante l'entusiasmo generale per l'uso dell'IA e delle tecnologie digitali, permangano numerose difficoltà legate alla loro applicazione concreta nelle scuole italiane. Autore e autrice concludono che solo attraverso un approccio sistemico che integri formazione continua, risorse adeguate e una regolamentazione etica, sia possibile garantire una vera inclusione scolastica.

Segue l'articolo di Luigi Fenza intitolato *Filosofia per tutti: uso della CAA per una nuova modalità d'inclusione della disciplina per studenti con disabilità intellettiva e autismo*. Come indicato dallo stesso autore il contributo nasce dalla ricerca e dalla sfida di rendere accessibili e personalizzabili i contenuti della disciplina di filosofia per studenti/esse con autismo e con disabilità complesse. Si tratta di una raccolta e descrizione di buone prassi operative messe in atto per favorire l'inclusione attraverso un approccio di



codocenza e con l'identificazione di obiettivi, metodologie e strumenti che hanno integrato il Piano Educativo Individualizzato con la programmazione curricolare della classe. L'autore cerca anche di tracciare alcune possibili traiettorie di ricerca promuovendo l'approccio della *generalizzazione* e della corresponsabilità educativa.

Successivamente Lucia Maffione propone un articolo con il titolo *Progettazione educativo-didattica di un facilitatore digitale per l'inclusione di una studentessa con disabilità visiva*. Nell'articolo viene illustrata la progettazione di un facilitatore digitale destinato ad una studentessa con disabilità visiva, allo scopo di favorire il suo processo di inclusione all'interno del contesto educativo-scolastico. Prendendo le mosse dai Disability Studies, secondo cui ciascun contesto fisico, sociale e tecnologico può abilitare o disabilitare alla partecipazione e all'apprendimento, vengono presentate la progettazione e le modalità di utilizzo di un e-book ipermediale, utilizzato come facilitatore digitale da una studentessa con disabilità visiva, per la preparazione al colloquio orale dell'Esame di Stato.

Ilaria Ancillotti e Giulia Cuozzo firmano un contributo dal titolo *Il cinema come strumento pedagogico: percorsi di educazione e valutazione degli atteggiamenti prosociali nella scuola secondaria di II grado*, nel quale presentano i risultati di uno studio esplorativo che ha coinvolto 287 insegnanti di scuola secondaria iscritti al Corso di specializzazione dell'Università di Firenze. In particolare, focalizzano l'attenzione sulla promozione di atteggiamenti prosociali dei partecipanti mediante l'utilizzo dei film.

Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi, Davide Brancato e Paola Damiani sono autori e autrici dell'articolo *Sviluppare le capacità etiche dei docenti: una proposta di formazione ispirata al paradigma ECS* nel quale cercano di evidenziare l'importanza, in un contesto sociale e tecnologico in continua evoluzione come quello attuale, di introdurre percorsi formativi che capaci di sviluppare la capacità etica degli insegnanti. In tal senso delineano una proposta formativa ispirata al paradigma ECS, basata su laboratori di tecniche di autoconsapevolezza e sul laboratorio HDW per lo sviluppo della capacità etica degli insegnanti, da integrare nei contesti formativi degli insegnanti di sostegno e nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti curricolari.

Si giunge poi al contributo di Silvia Wiedebusch, Daniela Manno, Pia Jauch, Elena Paola Carola Alessiato e Micael Quante intitolato *La competenza etica nella formazione degli insegnanti italiani e tedeschi per le scuole primarie inclusive*. Partendo dal presupposto che l'educazione inclusiva comporti un'ampia gamma di questioni etiche e assumendo come sfondo quanto merso in studi precedenti, ossia la scarsa attenzione alla qualificazione etica nella formazione dei futuri insegnanti, gli autori hanno condotto una indagine comparativa tra insegnanti della scuola primaria italiana (che vanta maggiore tradizione nell'inclusione) e insegnanti tedeschi. Al di là delle differenziazioni emerse nella ricerca, sia in Italia sia in Germania gli insegnanti in formazione ritengono l'insegnamento dell'etica una priorità, riconoscendo le sfide etiche della loro professione e l'importanza di essere nella condizione adeguata per affrontarle.

Chiude il numero monografico l'articolo di Pier Paolo Tarsi e Sara Rizzo intitolato *The Challenges of Inclusion in Upper Secondary School: From Critical Issues to Ongoing Reforms*, nel quale – cogliendo la ricorrenza del trentennale della Legge 104/92 ma anche alla luce delle riforme previste dal PNRR in materia di disabilità – approfondiscono le criticità legate ai processi di inclusione nella scuola secondaria superiore. In modo particolare il focus è centrato sulle *difficoltà intrasistemiche*, ossia quelle legate all'organizzazione stessa della scuola secondaria di Secondo Grado, e *intersistemiche*, in quanto determinate dal funzionamento della rete scuola-territorio. L'adozione di questo sguardo di analisi ha poi guidato una ricerca mixed-method che ha coinvolto 110 insegnanti di sostegno in servizio della quale discutono infine gli esiti.

Com'è possibile rilevare anche dalla rapida presentazione che qui è stata fatta degli articoli che animano questo numero monografico, si tratta di contributi che nella loro varietà e articolazione corrispondono pienamente alle finalità che la call intendeva perseguire, ossia ravvivare l'analisi e il dibattito intorno alla figura, al ruolo e alle funzioni dell'insegnante specializzato per il sostegno. Riteniamo che quanto emergerà dalla lettura approfondita delle riflessioni, degli studi, delle esperienze e delle ricerche contenute in queste pagine confermi/confermerà ulteriormente che siamo in presenza di un profilo professionale davvero e ancora cruciale per il nostro sistema formativo nazionale.



## Daniele Bullegas

Research Assistant | Università degli Studi di Cagliari | daniele.bullegas@unica.it.

## Asja Mallus

PhD Student | Università degli Studi di Foggia

## Antonello Mura

Full Professor | Università degli Studi di Cagliari

# Competenze socio-emotive e sviluppo professionale dei docenti: le percezioni e le esperienze degli insegnanti specializzati

## Socio-emotional competencies and teachers' professional development: the perceptions and experiences of specialized teachers

Call

The article explores Social and Emotional Learning (SEL) in educational contexts and the role these skills play in the professional profile and educational practices of specialized teachers.

A qualitative study was conducted with 17 support teachers for students with disabilities, who participated in focus groups.

The thematic analysis highlighted the many socio-emotional challenges faced by teachers, the awareness they gained, and their unmet training needs. The results emphasize the importance of specific training to enrich their professional and personal identity.

**Keywords:** Social and emotional learning | professional development | teacher education | focus group | thematic analysis

L'articolo prende in considerazione il costrutto del Social and Emotional Learning (SEL) all'interno dei contesti educativi ed esamina il ruolo che le competenze ad esso correlate possono avere rispetto al profilo professionale dei docenti specializzati e nella loro azione didattica.

Attraverso una metodologia d'indagine qualitativa, realizzata mediante focus group, vengono analizzate le esperienze e le percezioni condotte da un gruppo di insegnanti specializzati nel sostegno didattico agli alunni con disabilità.

L'analisi tematica dei dati ha messo in luce le molteplici difficoltà socio-emotive affrontate dai docenti, le consapevolezze acquisite e i bisogni formativi ancora insoddisfatti. I risultati evidenziano la necessità di una formazione specifica, finalizzata a ridefinire e arricchire il profilo professionale e identitario dell'insegnante.

**Parole chiave:** Apprendimento socio-emotivo | sviluppo professionale | formazione dei docenti | focus group | analisi tematica

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Bullegas, D., Mallus, A., & Mura, A. (2024). Socio-emotional competencies and teachers' professional development: the perceptions and experiences of specialized teachers. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 19-28. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-01>

**Corresponding Author:** Daniele Bullegas | daniele.bullegas@unica.it.

**Received:** 29/10/2024 | **Accepted:** 04/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-01**

**Credit author statement:** L'intero articolo è frutto del lavoro comune degli autori. In particolare, Daniele Bullegas è autore del paragrafo "Risultati: difficoltà socio-emotive, consapevolezze professionali e bisogni formativi dei docenti"; Asja Mallus è autrice del paragrafo "Lo studio esplorativo: metodologia della ricerca"; Antonello Mura è autore del paragrafo "Competenze socio-emotive e formazione degli insegnanti specializzati: una necessità emergente". Il paragrafo "Considerazioni conclusive" è stato curato congiuntamente dagli autori.



## 1. Competenze socio-emotive e formazione degli insegnanti specializzati: una necessità emergente

Le rapide trasformazioni culturali, politiche, tecnologiche ed ecologiche hanno contribuito a promuovere condizioni di vulnerabilità socioeconomica e di marginalità educativa sempre più preoccupanti. È soprattutto la qualità dei legami interpersonali ad essere sollecitata: la liquidità delle relazioni sociali, il senso di solitudine e l'indebolimento delle comunità sono sintomi di una modernità fragile, insicura e disorientata (Baudrillard, 2010; Bauman, 2014; Han, 2023).

In tale scenario, la scuola, quale nodo di un più ampio ecosistema, riflette almeno in parte la complessità che contraddistingue l'attuale società. Nelle aule scolastiche, infatti, emergono in maniera crescente nuove forme di disorientamento, variamente riconducibili a condizioni di salute, a vissuti di sofferenza psichica, emotiva e socio-relazionale, a povertà economiche, linguistiche e culturali, che concorrono a (ri)definire e ad espandere il concetto di «bisogno educativo speciale» (Goussot, 2015; Mura, 2012; Pavone, 2015; Zurru, 2024).

La gestione dell'eterogeneità che caratterizza l'esperienza scolastica sollecita le capacità professionali del docente nell'identificazione di risposte significative alle molteplici forme con cui i bisogni educativi si esprimono. Non si tratta, evidentemente, della ricerca e dell'applicazione di soluzioni metodologiche per la compensazione o per la normalizzazione delle esigenze educativo-didattiche degli studenti, ma di indagare le condizioni per una trasformazione dell'azione didattica attraverso approcci universalistici, che promuovano l'autentica partecipazione di tutti gli allievi (Cottini, 2017; d'Alonzo, 2016; Gaspari, 2014; Mura, 2016). Al contempo, ciò presuppone una riflessione sulle dimensioni più profonde che caratterizzano il profilo identitario dell'insegnante per identificare quelle disposizioni etico-valoriali e deontologiche che ne sostanziano la *mission*, orientando il suo agire didattico (Mura & Zurru, 2024).

Tra i docenti, quelli specializzati per il sostegno sono particolarmente esposti alle sfide descritte, per via della specificità della loro funzione, che li identifica come figure chiave nell'attivazione delle risorse interne ed esterne alla scuola e nella modulazione dei processi culturali e socio-relazionali, che stanno alla base dello strutturarsi di una società inclusiva (Mura, 2015). È nell'intersezionalità di ruolo e nella capacità di raccordo fra ambienti differenti che è possibile rintracciare alcune delle aree di complessità, che contraddistinguono l'esperienza professionale degli insegnanti di sostegno. Alle difficoltà di gestione delle dinamiche di classe e alla necessaria attenzione didattico-metodologica alle fragilità e alle esigenze educative degli allievi, è indispensabile integrare la capacità di collaborazione e di comunicazione con le famiglie, con il *team* docente e con gli specialisti esterni alla scuola (d'Alonzo, 2020; Mura & Zurru, 2021; Pavone, 2014). Si tratta di aspetti che oltrepassano le sole capacità metodologico-didattiche per trovare piena realizzazione all'interno di un articolato sistema di competenze sociali, relazionali ed emotive che, innervando l'azione didattica, promuovono processi di orientamento formativo e di emancipazione individuale e sociale per gli studenti interessati da disabilità (Mura, 2018).

Da un punto di vista teorico tali competenze trovano una sistematizzazione coerente all'interno del costrutto del *Social and Emotional Learning* (SEL), con il quale si indica un complesso intreccio di abilità utili per riconoscere e regolare le emozioni e stabilire relazioni positive e durature. Nello specifico, il SEL rimanda allo sviluppo armonico di cinque disposizioni che fanno riferimento all'autoconsapevolezza (*self-awareness*), all'autogestione (*self-management*), alla consapevolezza sociale (*social awareness*), alle capacità relazionali (*relationship skills*) e alla capacità di prendere decisioni responsabili (*responsible decision making*) (CASEL, 2003; Weissberg et al., 2015; Zins et al., 2007).

Sono dimensioni che innervano il discorso pedagogico-speciale fin dalle sue origini, trovando sostanza nei costrutti di *accompagnamento competente* (Canevaro, 2006), di *amore competente* (Gaspari, 2020), di *mediazione pedagogica* (Goussot, 2014), di *cura educativa* (Caldin, 2001; Gaspari, 2002) e in ulteriori concettualità che, seppur differenti nei riverberi prassico-operativi, si originano da una matrice comune, nella quale le dimensioni socio-relazionali ed emotive occupano un posto di rilievo nel profilo identitario del docente specializzato (Mura, 2022; Pavone, 2014).



Nonostante l'importanza delle competenze SEL nei contesti educativi, esse appaiono trascurate nei percorsi formativi iniziali e in servizio rivolti agli insegnanti (Jennings & Greenberg, 2009; Jones & Bouffard, 2012; Schonert-Reichl, 2019). A tal proposito, in ambito europeo, la consapevolezza sulla rilevanza del *Social and Emotional Learning* sta gradualmente influenzando le politiche comunitarie di *teacher education*, come evidenziato dal *framework* LifeComp 2020 della Commissione Europea (Sala et al., 2020) e dal progetto "Education 2030: The Future of Education and Skills" (OECD, 2018). Tuttavia, all'interno del contesto italiano, l'attenzione verso queste tematiche si è sviluppata solo recentemente (Bombieri, 2021; Morganti, 2018; Mura et al., 2023). In relazione a quest'ultimo aspetto, le iniziative finalizzate alla promozione delle competenze socio-emotive nelle scuole, tra cui la Proposta di Legge n. 2782/2020 e il più recente Disegno di Legge n. 2493/2022, si configurano come interventi sporadici, caratterizzati da un approccio emergenziale, rivelando l'assenza di strategicità che dovrebbe contraddistinguere le politiche nazionali di formazione dei docenti.

In tale scenario, inoltre, appare evidente la netta prevalenza di modelli di intervento didattico orientati sugli alunni, nei quali il ruolo dell'insegnante è definito esclusivamente in funzione delle sue capacità di condurre e realizzare programmi rivolti alla classe (Bridgeland et al., 2013; Gimbert et al., 2023; Molyneux, 2021). Sono, altresì, esigue le ricerche che esplorano le credenze, i significati, le esperienze professionali dei docenti e le loro consapevolezze sulla valenza che le competenze SEL possono acquisire nell'azione didattica, nella gestione dei processi di insegnamento-apprendimento e più in generale nel loro percorso di sviluppo professionale (Fedeli & Munaro, 2022; Valbusa et al., 2022).

Sulla base di tali considerazioni, il presente contributo si propone di indagare le percezioni di un gruppo di insegnanti specializzati sul ruolo che le competenze socio-emotive hanno assunto nella loro esperienza didattica. Attraverso un approccio qualitativo si esplorano le diverse declinazioni che il costrutto può assumere nell'agire didattico, identificando esigenze e specifici bisogni formativi utili all'elaborazione di un modello d'intervento capace di promuovere processi di sviluppo professionale.

## 2. Lo studio esplorativo: metodologia della ricerca

### 2.1 Domande di ricerca

In relazione alle finalità richiamate, l'indagine è stata organizzata attorno a due interrogativi principali:

- *Quali sono le conoscenze, le percezioni e le esperienze dei docenti riguardo alle competenze sociali ed emotive nel contesto scolastico?*
- *Quale consapevolezza hanno gli insegnanti del ruolo e dell'influenza di tali competenze sulla loro azione didattica e sull'esperienza professionale?*

### 2.2 Partecipanti

L'indagine ha coinvolto 17 docenti specializzati nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità selezionati su base volontaria.

I partecipanti, perlopiù di genere femminile (80%), hanno un'età compresa tra i 26 e i 60 anni. La maggior parte ha insegnato su posto di sostegno per 1-5 anni (82%) e non ha mai prestato servizio su posto comune (47%) o vi ha insegnato per un massimo di 5 anni (41%). Rispetto agli ordini di scuola, la maggioranza dei docenti insegna nella scuola primaria (39%), seguita dalle scuole secondarie di secondo grado (29%) e di primo grado (26%) (tabella 1).



CARATTERISTICHE DEI PARTECIPANTI (n=17 docenti specializzati)			
Genere	80% donne 20% uomini	Età anagrafica	41% tra 36-45 anni di età 41% tra 46-55 anni di età 12% tra 26-35 anni di età 6% ≥ 56 anni di età
Anzianità di servizio su posto di sostegno	82% da 1-5 anni di insegnamento 18% da 6-10 anni di insegnamento	Anzianità di servizio su posto comune	47% non ha mai prestato servizio 41% da 1-5 anni di servizio 12% da 6-10 anni di servizio
Ordine di scuola di insegnamento attuale	39% scuola primaria 29% scuola secondaria di secondo grado 26% scuola secondaria di primo grado 6% scuola dell'infanzia	Ordine di scuola di insegnamento precedente	53% ha insegnato in diversi ordini e gradi di scuola 47% ha insegnato sempre nello stesso ordine di scuola
Ulteriore titolo di specializzazione	12% con ulteriore titolo di specializzazione su altro ordine di scuola	Titolo di abilitazione all'insegnamento	<i>Docenti di scuola dell'infanzia e primaria:</i> 86% con diploma ante 2001 <i>Docenti di scuola secondaria:</i> 100% con laurea di vecchio o nuovo ordinamento

Tabella 1 – Caratteristiche dei partecipanti ai focus group

### 2.3 Strumenti

I docenti hanno partecipato a tre sessioni di *focus group* della durata di due ore ciascuno, calendarizzate una volta alla settimana. In base alle loro disponibilità, gli insegnanti sono stati suddivisi in tre gruppi con una numerosità che va dai 6 agli 8 partecipanti. Gli incontri si sono svolti *online* tramite la piattaforma *Microsoft Teams*, nel periodo da dicembre 2023 a febbraio 2024.

Le sessioni sono state organizzate attraverso un protocollo semi-strutturato, che prevedeva l'uso di vignette e domande aperte per stimolare il confronto sulle tematiche trattate, centrate sulle percezioni, sulle esperienze e sui bisogni dei partecipanti. Gli insegnanti sono stati chiamati a confrontarsi, a discutere e a riflettere sul ruolo che le competenze sociali ed emotive assumono all'interno dei contesti educativi, sul loro possibile impatto nei processi di insegnamento-apprendimento e sull'influenza che possono svolgere nel promuovere processi di sviluppo professionale (Hennink, 2014).

### 2.4 Analisi dei dati

Gli incontri sono stati registrati e successivamente trascritti *ad verbatim*. Sulle trascrizioni è stata eseguita un'analisi tematica, utilizzando il *software* MAXQDA 24, che ha permesso di identificare e di organizzare i temi emersi, sintetizzando le concettualità espresse dai partecipanti (Braun & Clarke, 2022). Nello specifico, dopo una prima lettura delle trascrizioni, i dati sono stati interpretati attraverso l'utilizzo di codici, che sono stati poi organizzati in temi specifici (Nowell et al., 2017) (tabella 2).



Citazioni	Codici	Sotto-temi	Temi	Interpretazione
«Io sono abbastanza affabile, quindi magari cerco in qualche modo di accomodare, anche perché noi di sostegno per forza, comunque sia, in un modo o in un altro, siamo <u>sempre un po' ospiti</u> nella classe di qualcun altro, purtroppo un po' è così» (D12).	Sentirsi ospiti	Relazioni tra colleghi	Sfide e difficoltà socio-emotive affrontate	Esclusione e isolamento
«Secondo me una volta capito il ruolo del docente di sostegno, noi abbiamo una <u>posizione molto più vantaggiosa</u> per rispondere in maniera positiva alle problematiche» (D13).	Perno della classe	Identità e ruolo dell'insegnante specializzato	Consapevolezze professionali acquisite	Consapevolezza del ruolo
«Per me è fondamentale fare un percorso di questo tipo, proprio per non permettere alle nostre esperienze di condizionare troppo il rapporto con gli altri. (...) <u>E la formazione, sicuramente, ci permette di lavorare in maniera professionale</u> » (D2).	Importanza della formazione socio-emotiva	Formazione continua e crescita professionale	Bisogni formativi emergenti	Sviluppo professionale

Tabella 2 – Analisi degli stralci e costruzione dei temi

### 3. Risultati: difficoltà socio-emotive, consapevolezza professionali e bisogni formativi dei docenti

Quanto delineato può essere meglio compreso ripercorrendo sinteticamente alcune esperienze e mettendo in evidenza i principali elementi emersi durante gli incontri. Tra questi, le *difficoltà socio-emotive*, le *consapevolezze professionali* e i *bisogni formativi* dei docenti rappresentano tre tematiche significative, che caratterizzano l'esperienza quotidiana degli insegnanti di sostegno (figura 1). Gli stralci di conversazioni, riportati nei paragrafi successivi, sono una selezione dei dati raccolti nel corso delle sessioni di gruppo.



Figura 1 – Temi e sotto-temi emersi



### 3.1 Le difficoltà socio-emotive: complessità e vissuti dei docenti

Le difficoltà socio-emotive descrivono le sfide che contraddistinguono l'esperienza professionale dei docenti specializzati. Si tratta di un complesso ventaglio di situazioni – sia scolastiche che extrascolastiche – spesso connotate da una forte attivazione emotiva e da dinamiche interattive complesse. Esplorare e comprendere tali criticità permette di identificare le pressioni quotidiane, che influenzano il lavoro degli insegnanti, e il modo in cui tali difficoltà impattano sul loro benessere e sul loro agire didattico.

Il vissuto dei docenti coinvolti sembra essere spesso caratterizzato da sentimenti di impotenza, di inefficacia e di frustrazione, che talvolta possono sfociare in senso di colpa e insofferenza. Tra i principali fattori scatenanti, i partecipanti identificano i comportamenti dirompenti degli allievi: *«Entravo in classe e mi sentivo completamente disarmata, mi sentivo una frana sinceramente, a causa delle sue crisi. [...] A un certo punto hai il senso di fallimento. Ogni crisi era un fallimento per me e dunque stavo male con me stessa quando rientravo a casa»* (D4). *«Sembra quasi di essere impotente, e ti sembra di non avere soluzione, che la cosa non sia proprio più gestibile»* (D5).

Anche la gestione della classe rappresenta un ulteriore fattore critico, attivando vissuti emotivi intensi: *«Ci sono dei momenti in cui gli studenti mi sembrano troppi rispetto a me che sono sola. C'è questa moltitudine che, soprattutto quando sono più grandi, tende a compattarsi, e la mia voce non è nulla in confronto a quella del ragazzo più lontano»* (D10). Alcuni partecipanti attribuiscono queste difficoltà alla specificità del ruolo dell'insegnante specializzato, che talvolta non è percepito dagli studenti con la stessa autorevolezza degli altri docenti: *«Spesso [l'insegnante specializzato] è riconosciuto diversamente anche dai bambini. Non ti riconoscono come la maestra di classe»* (D3).

Nell'esperienza dei partecipanti i rapporti con i colleghi, seppur fondamentali per garantire un ambiente di lavoro collaborativo ed efficace, sono spesso contraddistinti da dinamiche di esclusione o di conflitto, che influenzano significativamente l'esperienza professionale: *«Io sono abbastanza affabile, quindi magari cerco di accomodare, anche perché noi del sostegno in un modo o in un altro siamo sempre un po' ospiti nella classe di qualcun altro»* (D12). *«Spesso devo mediare con i colleghi e talvolta diventa faticoso, niente di eccessivo, però comunque a fine giornata pesa anche quello»* (D16). *«Quel senso di frustrazione con colleghi poco inclusivi [...] del tipo: "vai fuori col bambino perché mi stai disturbando". Sono soprattutto atteggiamenti di questo tipo»* (D3).

L'intersezione fra scuola e famiglia rappresenta un ulteriore elemento di criticità nelle narrazioni dei docenti: *«Talvolta, sia le angosce che le difficoltà familiari entrano anche nelle nostre aule. [...] E quindi queste situazioni creano negli insegnanti quelle emozioni, quelle situazioni difficili da vivere»* (D5). Gestire ed orientare efficacemente tali dinamiche diviene essenziale per costruire una *partnership* educativa autentica e per evitare il sorgere di tensioni e di incomprensioni, che possono rendere il lavoro educativo particolarmente arduo. Al contempo, gli insegnanti si trovano spesso a dover affrontare aspettative irrealistiche, una comunicazione carente e un generale senso di sfiducia da parte dei genitori degli studenti con disabilità: *«Fin da subito la madre di [nome], si era posta in maniera conflittuale. Lei pretendeva che risolvessi i problemi del bambino e quindi quando lui aveva delle difficoltà o magari un periodo di regressione, mi diceva: "e perché lei, maestra, che cosa fa?"»* (D7). *«[La mamma] lo paragona a quello che fa a casa, a quello che il bimbo è a casa o quando fa terapia, non c'è verso di farle capire che a casa o in terapia ha un rapporto uno a uno. A scuola sei in un ambiente con mille stimoli, lei però questo non lo capisce»* (D1).

### 3.2 Le consapevolezza dei docenti: tra identità professionale e competenze socio-emotive

Nel corso degli incontri, le discussioni di gruppo si sono spesso soffermate su alcune delle caratteristiche che contraddistinguono il profilo identitario del docente. In particolare, i partecipanti hanno sottolineato la complessità e la poliedricità che caratterizza il ruolo dell'insegnante, capace di attivare processi inclusivi anche attraverso la gestione delle dinamiche socio-relazionali tra i differenti attori presenti nel contesto scolastico.



Si tratta di una competenza che, se opportunamente utilizzata, può consentire di acquisire una prospettiva «privilegiata» all'interno della classe: «*Noi insegnanti specializzati abbiamo questo angolo prezioso che è l'osservazione, e io mi metto come "ricercatrice di attimi", che magari l'insegnante curricolare non percepisce*» (D4). «*Secondo me una volta capito il ruolo del docente di sostegno, noi abbiamo una posizione molto più vantaggiosa per rispondere in maniera positiva alle problematiche*» (D13).

Nelle rappresentazioni dei partecipanti, inoltre, l'agire dell'insegnante specializzato si concentra anche sulla gestione delle dinamiche interattive sia con gli studenti che con i colleghi del team: «*Per noi insegnanti di sostegno la quotidianità diventa anche l'arma segreta; viviamo veramente una quotidianità come se fossimo un po' "una famiglia", e quindi quella complicità che poi andiamo a costruire coi nostri studenti forse è dovuta anche a questo. Trascorriamo così tanto tempo insieme, accogliamo le confidenze, le paure, le perplessità, le ansie, i dubbi*» (D11).

Le testimonianze sembrano evidenziare la reciprocità fra la dimensione socio-emotiva e quella apprenditiva, tratteggiando dinamiche di mediazione educativa, che permeano l'azione didattica del docente specializzato: «*Rispetto a qualche anno fa, penso di aver maturato una maggiore consapevolezza di quello che può essere il ventaglio delle emozioni che è possibile vivere all'interno di un contesto come la scuola*» (D14). «*Siamo il filo d'unione tra colleghi che entrano ed escono dalla classe, tra diverse discipline e diverse attività*» (D2).

Le consapevolezze maturate nell'esperienza professionale si riflettono nell'identificazione di un complesso ventaglio di capacità emotive. Tra queste, il riconoscimento empatico diviene essenziale per affrontare efficacemente le dinamiche interattive scolastiche e per cogliere i primi segnali di malessere nell'altro: «*Mi rendo conto che entrare in relazione con l'altro mi fa star bene e mi aiuta a crescere, perché è un percorso che io faccio insieme alle persone che incontro*» (D17). «*Sono molto attenta al benessere di chi mi circonda, di chi lavora con me e anche degli alunni. Forse riesco a cogliere i segnali, i primi segnali di malessere [nell'altro]*» (D9).

Il quadro tratteggiato definisce un profilo dell'insegnante nel quale le competenze socio-relazionali ed emotive contribuiscono a definire la sua identità professionale e la sua capacità di affrontare le sfide educative quotidiane. Al contempo, lascia intravedere l'esigenza, da parte dei partecipanti, di una formazione socio-emotiva orientata a migliorare l'efficacia didattica e il benessere psicosociale dei docenti: «*Solo così si può lavorare in modo efficace coi ragazzi. Senza avere questa conoscenza, soprattutto interiore, dell'alunno e anche dei colleghi, non si lavora in modo efficace e non si va da nessuna parte*» (D13). «*Dovremmo essere noi i primi in grado a saper gestire l'emotività e la qualità delle nostre relazioni sociali, [...] perché molto spesso siamo sempre così concentrati sul lavoro specifico [...] e non ci preoccupiamo magari di come stiamo noi. Tutte le difficoltà che affrontiamo, se fossimo più consapevoli e avessimo più competenze socio-emotive, riusciremmo a gestirle meglio*» (D8).

### 3.3 Bisogni professionali e necessità formative: l'emergere di nuove esigenze

Le difficoltà e le consapevolezze professionali condivise dagli insegnanti rivelano l'emergere di specifiche esigenze formative, essenziali per arricchire la professionalità dei docenti e per orientare la loro azione didattica.

Nelle narrazioni dei partecipanti si rintraccia un chiaro bisogno di crescita professionale rispetto ai temi analizzati: «*Cosa posso fare per migliorare? Queste sono domande che mi faccio spesso e a cui cerco di dare delle risposte*» (D16). Al contempo, si osserva la necessità di promuovere consapevolezza diffusa circa l'importanza delle competenze socio-emotive, consentendo a tutti i membri della comunità educativa di riconoscerne il valore: «*Alcuni docenti curricolari, quando parli di questo tipo di argomento se la ridono [...] come se non servisse a niente*» (D8). «*Penso che sia un aspetto considerato secondario rispetto a quelle che sono le altre incombenze della scuola, non è sicuramente al primo posto, ci sarebbe bisogno di una maggiore consapevolezza*» (D14). «*Abbiamo proprio tanta necessità di essere guidati, [di] essere*



ascoltati e consigliati, lo gridiamo a gran voce ogni volta nei Collegi, che abbiamo necessità di formazione sotto questo aspetto» (D4).

L'esigua presenza di opportunità formative, oltre ad essere un fattore limitante per la diffusione di tali tematiche, viene anche avvertita come una lacuna nella preparazione professionale del corpo docente: «Credo che si faccia poca formazione dal punto di vista socio-emotivo. Ad esempio, i corsi che vengono attivati all'interno della mia scuola, tra quelli attivati quest'anno nessuno trattava l'argomento» (D6).

Inoltre, dalle narrazioni sembra emergere un'esigenza di confronto, di dialogo e di condivisione con i colleghi. Le esperienze collegiali e i gruppi di lavoro, pur presenti nei differenti ordinamenti scolastici, non sembrano rispondere alle necessità dei partecipanti, poiché troppo sbilanciati sul versante amministrativo: «Noi abbiamo poche opportunità di stare in gruppo. Cioè il nostro unico gruppo è il Consiglio di classe che si riunisce una volta ogni tre mesi. Ma hai mezz'ora e hai le parti burocratiche da fare. [...] Quindi, in questo senso, a scuola c'è poco rispetto alla parte socio-emotiva e per il confronto con i colleghi» (D14). «Prevedere, anche settimanalmente, il punto della situazione, [...] quindi trovare anche degli spazi e dei punti fermi per discutere sui nostri studenti» (D7). «Il fatto anche di condividere certe dinamiche col team, perché no? [...] Ci vorrebbe proprio un lavoro, anche in classe, nel team, in cui si dedica del tempo alle competenze socio-emotive» (D3).

Pur con le dovute differenze tra ordini e gradi scolastici, le esperienze professionali condivise convergono sull'assenza di momenti e di spazi dedicati al confronto, all'analisi e al sostegno reciproco. Ciò incide sulle possibilità di condividere esperienze, strategie e difficoltà, elementi che costituiscono le dimensioni principali dell'agire riflessivo sull'esperienza.

A tal proposito, non è casuale che gli insegnanti coinvolti si focalizzino sull'importanza di confrontarsi con figure di supporto capaci di orientare e di offrire competenze specialistiche: «Se ci fosse una figura all'interno della scuola con cui poter "svuotare il sacco", secondo me aiuterebbe, [...] perché ti aiuta a vedere tutta una serie di cose che magari sul momento non riesci a vedere. Un'analisi profonda, per provare a mettersi in discussione e a trovare soluzioni. Anche quando sembra impossibile poi alla fine si riesce a trovare la soluzione» (D11). «Una figura, un coach – se lo vogliamo chiamare così – sarebbe sicuramente importante. Una figura alla quale affidarci nel momento della difficoltà, [...] che potesse intervenire nei momenti di burnout, quando lo stress raggiunge il massimo, [...] perché le situazioni sono tante e, man mano che andiamo avanti sembrano sempre più difficili» (D5).

Oltre a configurarsi come specifiche esigenze professionali, la supervisione e il supporto fra pari costituiscono gli elementi principali che i partecipanti ricercano attivamente nei percorsi formativi e di aggiornamento professionale: «Per me è fondamentale fare un percorso di questo tipo, proprio per non permettere alle nostre esperienze di condizionare troppo il rapporto con gli altri. [...] E la formazione, sicuramente, ci permette di lavorare in maniera professionale» (D2). «Perché sì, tu puoi fare un lavoro su te stesso, puoi raccontarti di cosa sta andando bene, cosa sta andando male, ma se non hai il confronto con gli altri, che si trovano nella tua stessa situazione ma in contesti e in ambienti differenti, alla fine rimani sempre chiuso nel tuo mondo» (D14).

#### 4. Considerazioni conclusive

I percorsi di *focus group* realizzati insieme ai partecipanti hanno consentito di riflettere sulle caratteristiche principali della vita scolastica dei docenti, evidenziando il ruolo che le competenze socio-relazionali ed emotive svolgono nell'orientare l'azione didattica. Gli insegnanti, attraverso l'analisi delle esperienze professionali, hanno potuto soffermarsi criticamente sulla complessità della professionalità docente e sulle sfide educative che, quotidianamente, sono chiamati ad affrontare.

Attraverso la discussione e il confronto fra pari, è stato possibile individuare e delimitare le aree di problematicità e le dimensioni affettive, sociali e relazionali ad esse correlate. La gestione delle condotte disfunzionali degli studenti, la collaborazione con i colleghi, il dialogo autentico e la ricerca di una *partnership* educativa con le famiglie si confermano criticità particolarmente significative per l'azione del do-



cente specializzato, caratterizzando un contesto educativo in continua evoluzione e sempre più complesso da comprendere.

L'opportunità di condividere le biografie professionali, inoltre, ha consentito agli insegnanti di oggettivare la loro esperienza, di far emergere consapevolezze e di identificare specifiche necessità, con riferimento soprattutto ai bisogni di formazione. Il mancato interesse per le dimensioni emotive e sociali nell'agire educativo e didattico del docente, così come l'assenza di spazi per la riflessione e per il confronto fra colleghi, sembrano segnalare – nella percezione dei partecipanti – un vuoto relazionale, che esacerba il senso di solitudine (educativa e didattica) del docente specializzato. Pur con le dovute cautele di generalizzazione e con le necessarie differenziazioni fra diversi ordini e gradi di scuola, gli elementi riportati confermano quanto emerge dalla letteratura, mettendo in risalto l'assenza di percorsi di formazione, iniziali e in itinere, rivolti all'acquisizione da parte dei docenti di competenze socio-relazionali ed emotive.

Al contempo, le narrazioni dei partecipanti hanno permesso di tratteggiare un profilo di docente specializzato multidimensionale e complesso, nel quale alle competenze didattico-metodologiche, riflessive ed organizzative si integrano le capacità di identificazione empatica, la gestione intenzionale dei processi comunicativi, la regolazione dei propri stati emotivi e l'attenzione ai bisogni e alle specificità dello studente. Si tratta di considerazioni che lasciano chiaramente emergere la presenza di specifici bisogni formativi da parte dei partecipanti, i quali reclamano percorsi per sostenere e valorizzare tali competenze, anche attraverso modelli di formazione atti a promuovere il confronto, la narrazione e la condivisione di esperienze in spazi comunitari.

In tal senso, i risultati rappresentano la prima fase di un più ampio processo di ricerca finalizzato all'elaborazione di un modello formativo esperienziale (Mura et al., 2023), in cui i docenti possano riflettere sull'esperienza, costruire conoscenze e repertori di pratiche condivise, così da integrare stabilmente le dimensioni socio-relazionali ed emotive nella loro azione didattica.

## Riferimenti bibliografici

- Baudrillard, J. (2010). *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture*. Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Bombieri, R. (2021). *Social and emotional learning. Il valore dell'educazione socio-emotiva a scuola*. Verona: Libreria Cortina.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A practical guide*. SAGE.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL. Civic Enterprises*.
- Caldin, R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: CLEUP.
- Canevaro, A. (2006). Accompagnare nel progetto di vita. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 5(4), 331–339.
- CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. ERIC Clearinghouse.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Fedeli, D., & Munaro, C. (2022). L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 66–80.
- Gaspari, P. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*. Guerini Scientifica.
- Gaspari, P. (2014). *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2020). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3–39. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Goussot, A. (2014). "Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 55–66.



- Goussot, A. (2015). *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?* V(9), 15–47.
- Han, B. (2023). *Infocrazia. La digitalizzazione e la crisi della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Hennink, M. M. (2014). *Understanding Focus Group Discussions*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199856169.001.0001>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Molyneux, T. (2021). Preparing teachers for emotional labour: The missing piece in teacher education. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 39–56. <https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6333>
- Morganti, A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Mura, A. (2012). *Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2015). L'insegnante specializzato: radici e ali. In A. Mura, L. de Anna, & P. Gaspari (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 27–42). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2022). Pedagogia Speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative. In R. Caldin (Ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (Vol. 2 pp. 89–98). Trento: Erickson.
- Mura, A., Bullegas, D., & Mallus, A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti. *Annali Online Della Didattica e Della Formazione Docente*, 15(26), 258-271.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2021). Orientamento formativo: costruire “plausibili realtà” nel dialogo tra docenti e famiglie. In R. Caldin & C. Glaconi (Eds.), *Pedagogia Speciale, famiglie e territori. Sfide e prospettive* (pp. 42–55). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2024). Il “pensare” e il “fare” inclusivo: libertà e responsabilità nella professionalità dell'insegnante (C. Giaconi & P. Aiello, Eds.; pp. 49–56). Brescia: Morcelliana.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- OECD (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. *OECD Education Policy Perspectives*, No. 98, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Valbusa, F., Bombieri, R., Traina, I., Silva, R., Bevilacqua, A., & Ubbiali, M. (2022). Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative. *RicercaAzione*, 14(2), 1–16.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present and Future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, T. P. Gullotta, & R. P. Weissberg (Eds.), *Handbook for Social and Emotional Learning* (pp. 3–19). Guilford.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zurru, A. L. (2024). Gli allievi con altri bisogni educativi speciali. In L. d'Alonzo & C. Giaconi (Eds.), *Manuale per l'inclusione* (pp. 254–262). Brescia: Morcelliana.



## Giombattista Amenta

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale | Università di Messina | giombattista.amenta@gmail.com

# Autorevolezza e rispetto degli insegnanti di sostegno Authority and Respect for Support Teachers

Call

The article explores the fundamental dynamics of authority/credibility and respect in the relationship between students and support teachers. It analyzes the increasing issue of disrespectful student behaviors, ranging from minor interruptions to more serious offenses, and describes the various responses implemented by teachers. The study highlights the importance of maintaining an educational dialogue even in challenging contexts, promoting inclusive, respectful, and constructive learning environments. Furthermore, it evaluates the impact of classroom organization and teacher collaboration, emphasizing how teachers must adapt their physical, psychological, and relational proximity to the specificities of each situation, balancing flexibility and authority to preserve their guiding role. The work concludes with practical recommendations for creating school contexts where a relationship of mutual respect between teachers and students can develop, underlining that respect is built through a dynamic process that combines discipline and understanding.

**Keywords:** Authority, respect, support teachers, disrespectful behaviors, educational interaction

L'articolo esplora le dinamiche fondamentali di autorità/autorevolezza e rispetto nella relazione tra studenti e insegnanti di sostegno. Analizza l'aumento del problema dei comportamenti irrispettosi degli studenti, che spaziano da piccole interruzioni a offese più gravi, e descrive le diverse risposte messe in atto dai docenti. Lo studio evidenzia l'importanza di mantenere un dialogo educativo anche in contesti difficili, favorendo ambienti di apprendimento inclusivi, rispettosi e costruttivi. Inoltre, si valuta l'impatto dell'organizzazione della classe e della collaborazione tra insegnanti, sottolineando come questi ultimi debbano adattare la loro prossimità fisica, psicologica e relazionale alle specificità delle situazioni, bilanciando flessibilità e autorevolezza per preservare il proprio ruolo di guida. Il lavoro si conclude con indicazioni pratiche per costruire contesti scolastici in cui possa svilupparsi un rapporto di reciproco rispetto tra insegnanti e studenti, evidenziando che il rispetto si costruisce attraverso un processo dinamico che combina disciplina e comprensione.

**Parole chiave:** autorità, rispetto, insegnanti di sostegno, comportamenti irrispettosi, interazione educativa

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Amenta, G. (2024). Authority and Respect for Support Teachers. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 29-38. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-02>

**Corresponding Author:** Giombattista Amenta | giombattista.amenta@gmail.com

**Received:** 15/10/2024 | **Accepted:** 14/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-02

**Credit author statement:**



## 1. Introduzione

In un volume di prossima pubblicazione (Amenta, 2025)<sup>1</sup> si rileva che una sfida crescente per i docenti è rappresentata dall'aumento dei comportamenti maltrattanti da parte dei discenti. Altresì si evidenzia che le risposte a tali condotte risultano molteplici. Nell'immediato, possono variare dalla tristezza alla collera a reazioni impulsive che rischiano di aggravare ulteriormente le situazioni. In seguito, alcuni insegnanti decidono di minimizzare quanto accaduto, altri reclamano in loro favore l'intervento dei genitori degli studenti, dei colleghi o del dirigente. Altri ancora decidono di intraprendere azioni legali contro chi li ha derisi.

Di seguito, dopo aver riportato sinteticamente un caso di condotta irriverente<sup>2</sup> nei riguardi di un'insegnante di sostegno<sup>3</sup>, verranno esplorate alcune dinamiche che lo contrassegnano. Successivamente, verranno offerte indicazioni per affrontare situazioni del tipo descritto, cercando in ogni caso di mantenere il dialogo educativo tra docenti e studenti e di promuovere ambienti di apprendimento costruttivi, rispettosi e inclusivi.

Le proposte che seguiranno potrebbero sembrare complesse e dare l'impressione che per elaborare interventi educativi efficaci sia necessario considerare numerosi aspetti cruciali. Tuttavia, i suggerimenti indicati non devono essere messi in atto necessariamente tutti, ma sono piuttosto pensati per offrire agli insegnanti un ampio ventaglio di opzioni da cui attingere per elaborare i loro interventi, adattandoli in modo flessibile e creativo alle situazioni complesse che si presentano in classe.

## 2. Un caso di violazione del setting<sup>4</sup> e di attacco all'insegnante

In una quarta classe di scuola secondaria di secondo grado, l'insegnante di fisica sta cercando di svolgere la consueta lezione della terza ora. Notando però che numerosi studenti continuano a parlare tra loro, a chattare e a giocare con i telefonini, comincia a innervosirsi e ad alzare la voce per richiamarli all'ordine. Alcuni studenti reagiscono rimanendo in silenzio, mentre altri borbottano, poiché non approvano lo stile del docente che, nel corso della ramanzina, si lascia sfuggire qualche espressione volgare.

Conclusa la ramanzina, l'insegnante ritorna al suo posto e invita una prima studentessa ad avvicinarsi alla lavagna per essere interrogata. Nel frattempo, anziché partecipare e seguire l'attività didattica, numerosi studenti riprendono a parlare tra loro e/o a usare i cellulari. Due di loro, che per comodità chiameremo Cinzia e Barbara<sup>5</sup>, iniziano perfino a scattarsi dei selfie, a postarli su TikTok e a verificarne via via gli esiti, inclusi video e musicchette.

Impassibile, il professore continua l'interrogazione in corso. L'insegnante di sostegno, che non approva il comportamento delle due studentesse, si avvicina per invitarle a smettere: "Ragazze, scusate, fino a quando giocavate con i cellulari senza disturbare... vabbè, lo potevo anche capire; ma fare selfie, postarli su TikTok, ascoltare le musicchette... mi sembra troppo!".

Barbara, che assume spesso atteggiamenti oppositivi nei confronti dei docenti e da leader nei riguardi dei compagni, per tutta risposta invita la sua amica Cinzia a seguirla in fondo all'aula, che considera una

1 Per ulteriori approfondimenti, si rimanda anche ad altri scritti di Amenta (2024a; 2024b).

2 Nel presente lavoro viene adottato un approccio descrittivo basato sull'analisi di un singolo caso. L'approccio utilizzato per identificare i fattori chiave della complessità e per individuare interventi efficaci per la sua gestione, con opportuni adattamenti, si ispira al modello di counseling educativo proposto da Amenta (1999, 2004).

3 Si tratta di una situazione educativa complessa verificatasi in un istituto comprensivo. La protagonista, un'insegnante di sostegno in evidente difficoltà a causa delle offese subite, ha richiesto l'aiuto di chi scrive per comprendere la situazione e per sviluppare interventi utili per gestirla.

4 Per quanto riguarda specificamente il costruito e la gestione del setting, argomenti su cui la numerosità di scritti recenti non abbonda, oltre ai manuali classici di Analisi Transazionale, si possono considerare i contributi di Amenta (1999) e di Vinella (2013).

5 Per ovvie ragioni, i nomi riportati sono stati opportunamente modificati.



specie di zona franca. Giunte lì, entrambe spostano e sistemano i banchi e le sedie in modo da voltare le spalle al resto della classe. Riprendono, quindi, l'attività interrotta.

Temendo che possano disturbare l'allieva interrogata, nonché il collega di fisica, la docente di sostegno decide di intervenire nuovamente. Rivolgendosi a una delle due ragazze le dice: "Cinzia, non mi pare il caso..., tu sei una ragazza matura: sai cosa devi fare!"

L'allieva coglie l'invito e ritorna al suo posto. Barbara, invece, rimasta lì da sola, si alza, si avvicina all'insegnante e, stizzita, le dice: "Ma perché non si fa i c. suoi!?", "Io qui faccio quello che mi pare!"

La docente rimane senza parole. Dopo la lezione, tuttavia, rintraccia la coordinatrice di classe, le riferisce quanto accaduto e le chiede di organizzare una riunione per informare il resto dei colleghi e discutere su come procedere.

Prima dell'incontro previsto l'insegnante di sostegno chiede aiuto a chi scrive per comprendere meglio la complessità occorsa ed elaborare interventi validi per gestirla.

Per inciso, la classe in questione è composta da 17 studenti, 10 femmine e 7 maschi, di cui 2 con disabilità. Oltre al docente di fisica e all'insegnante di sostegno, durante la lezione era presente anche una educatrice.

### 3. Fattori contestuali salienti e interventi possibili

Durante la conversazione con lo scrivente, tra l'altro, la docente coinvolta rileva: "Io sono un'insegnante di sostegno, non ho il potere che dovrei avere!". Si tratta di un'affermazione che pone in luce un problema cruciale: nonostante il ruolo fondamentale degli insegnanti di sostegno nella promozione dell'inclusione e della crescita degli alunni e degli studenti, il rispetto nei loro riguardi spesso viene meno.

Invero, si tratta di una difficoltà in parte oggettiva, influenzata da fattori legati al ruolo e al contesto in cui il docente svolge la sua funzione, e in parte personale, correlata a fattori interni quali immagine di sé e autostima. Ad ogni modo, è essenziale riconoscere e agire su eventuali processi che possono indebolire sia dall'esterno sia dall'interno il rispetto e l'autorità dell'educatore. Tra l'altro, come si è avuto modo di osservare altrove (Amenta, 2025, pp. 59-71), se un docente non riconosce il suo potere o non riesce a mantenerlo, nessuno può conferirgli dall'esterno ciò che solo lui può dare dall'interno a se stesso. Nessuna legge, nessuna azione altrui e nessun fattore contestuale possono compensare ciò che tramite eventuali determinazioni improduttive – più o meno consapevoli – un insegnante può ridurre, perdere o negare a se stesso.

Ciò premesso, un importante fattore che vale la pena considerare riguarda l'organizzazione degli spazi e dei posti a sedere all'interno della classe (Baxodirovna, 2020). Nel caso considerato, come spesso accade nelle scuole italiane, l'insegnante di sostegno e l'educatrice occupano posti normalmente riservati ai discenti.

La sistemazione degli spazi può influenzare in modo significativo la tipologia e la qualità delle relazioni educative. Una disposizione dei banchi e delle sedie in cerchio può ridurre il senso di anonimato, arricchire la comunicazione tra gli allievi, e tra insegnante e alunni, nonché migliorare il clima della classe e il coinvolgimento reciproco. Poter osservare i compagni e la loro condotta può facilitare la partecipazione anche di coloro che cercano di eclissarsi e prevenire taluni comportamenti inappropriati. Al contrario, una disposizione di tipo tradizionale con banchi e sedie allineati di fronte all'insegnante tende a incoraggiare un clima di gruppo più formale e meno collaborativo. Soprattutto in classi numerose, una simile disposizione può favorire il senso di anonimato fino al punto che, credendo di non essere scoperti, alcuni possono approfittarne per mettere in atto iniziative abusive o non lecite.

Nel volume in precedenza citato (Amenta, 2025), si evidenzia che la disposizione di tipo tradizionale dell'aula e il conseguente aumento del senso di anonimato hanno probabilmente avuto un certo peso sulla decisione dell'allievo che con una pistola ad aria compressa ha sparato alcuni pallini di gomma contro l'insegnante di geografia. La sensazione e la convinzione di potersi nascondere dietro il gruppo classe e di poterla fare franca hanno presumibilmente incentivato il suo intento di irridere e maltrattare la docente.



L'assetto degli spazi fisici concorre anche alla definizione della tipologia e del grado di potere e di autorevolezza del docente. Per intenderci, nel caso descritto nel paragrafo 2, la posizione del docente di fisica, che siede dietro la cattedra e di fronte ai discenti, configura più una distanza "sociale" (che varia da circa 1,2 a 3,5 metri), tipica di situazioni in cui una figura autorevole si rivolge a un intero gruppo classe. La posizione dell'insegnante di sostegno e quella dell'educatrice, entrambe sedute tra gli allievi, che implica più una distanza "personale" (che varia da circa 0,45 a 1,2 metri), può facilitare l'interazione con gli allievi e favorire un clima di apprendimento più cooperativo e inclusivo<sup>6</sup>, incoraggiando la partecipazione attiva. Può aiutare a meta-comunicare agli alunni disponibilità, vicinanza e apertura nei loro riguardi.

Tener conto di tali aspetti anche alla luce degli studi sulla prossemica può aiutare docenti ed educatori a organizzare ambienti di apprendimento costruttivi e inclusivi, senza perdere necessariamente potere e autorevolezza. Bisogna tener conto, tuttavia, che ogni scelta comporta vantaggi e costi. Ciò che si guadagna in un senso può facilmente essere perso in un altro. Per un docente, ridurre la distanza fisica, occupare un posto a sedere tra gli studenti e interagire con loro in maniera cordiale, aperta e amichevole può: da una parte, favorire climi di gruppo meno formali e più inclusivi; dall'altra, ridurre la sua autorevolezza nel rapporto con gli allievi e con gli studenti. Questi ultimi possono infatti percepire l'insegnante curricolare, che normalmente siede dietro la cattedra, come una figura autorevole o di serie A e gli insegnanti di sostegno e gli educatori come figure meno autorevoli o di serie B, e perfino come alcuni di loro. Di conseguenza, non meraviglia che qualcuno possa anche convincersi, come accaduto nel caso considerato, che non sia così grave usare espressioni poco rispettose e persino offensive.

Ciò premesso, oltre a quanto verrà proposto più in dettaglio nei prossimi paragrafi, per incentivare e mantenere il potere formale o legittimo (Raven, 2008)<sup>7</sup> del docente, occorre, innanzitutto, evitare di ridurre oltre certi limiti la distanza fisica, psicologica e relazionale, anche se tale scelta può favorire negli studenti l'impressione che l'insegnante sia meno aperto e disponibile nei loro confronti. In secondo luogo, occorre organizzare gli spazi e i posti a sedere in maniera dinamica e flessibile. In particolare, anziché definire la disposizione dell'aula in modo fisso e stabile, i docenti possono mettere in conto di spostarsi e di occupare i posti e gli spazi più adatti alle situazioni specifiche e alle particolari attività didattiche. Anziché restare costantemente dietro la cattedra, il docente curricolare può trovare utile, in certi momenti, camminare tra i banchi e sedere tra gli studenti. Allo stesso modo, invece di rimanere continuamente seduto tra gli studenti, l'insegnante di sostegno può anche spostarsi nelle aree in cui è necessario e sedere dietro la cattedra, come il docente curricolare. Sarebbe utile, infatti, che ciascun insegnante o educatore presente in classe avesse un proprio posto a sedere dietro la cattedra, allo stesso modo del docente curricolare.

6 Si tratta di aspetti ampiamente studiati dalla prossemica, branca della comunicazione non verbale che analizza l'uso dello spazio e delle distanze tra persone nelle dinamiche interpersonali. Tali elementi possono assumere un ruolo fondamentale a scuola e nell'interazione educativa influenzando sulla qualità delle relazioni tra insegnanti e studenti, nonché tra gli stessi allievi. Edward Hall, uno dei pionieri della prossemica, ha identificato quattro principali tipologie di distanza interpersonale: intima, personale, sociale e pubblica. A scuola e nel gruppo classe queste distanze possono variare a seconda delle attività e delle interazioni. In particolare, la distanza intima (0-45 cm), viene utilizzata raramente tra insegnanti e studenti, tranne in casi particolari di supporto emotivo. La distanza personale (45-120 cm) spesso si utilizza nelle conversazioni individuali tra insegnante e studente. La distanza sociale (120-350 cm) è normalmente assunta nelle lezioni frontali o nelle discussioni di gruppo. Infine, quella pubblica (oltre 350 cm) è normalmente usata durante le presentazioni dinanzi a gruppi numerosi di studenti. Maggiori dettagli, al riguardo, si possono trovare negli scritti di Hall (1963), Harris (2022), Long (1991).

7 Se si assume quanto proposto da French e Raven (1959), da Raven et al. (1998) e da Raven (2008) si possono distinguere almeno sei differenti tipologie di potere: a) il potere coercitivo, che si basa sulla possibilità di infliggere punizioni o revocare ricompense per influenzare il comportamento altrui, anche se il suo uso eccessivo può provocare resistenza e un clima negativo; b) il potere di ricompensa, che riguarda la capacità di offrire incentivi e rinforzi positivi, come elogi o premi, per motivare gli altri; c) il potere legittimo, che deriva dalla posizione o dal ruolo formale ricoperto, come nel caso di un insegnante che ha l'autorità di educare e di valutare; d) il potere di riferimento, fondato sull'attrazione personale e sulla capacità di essere un modello positivo, promuovendo stima e fiducia; e) il potere di esperto, basato sulla competenza e sulla conoscenza specifica, che conferisce credibilità e autorevolezza; f) il potere informativo, che dipende dall'accesso e dalla condivisione di informazioni rilevanti per facilitare l'apprendimento e la crescita degli altri.



## 4. Indicazioni per elaborare interventi educativi efficaci

Nella situazione complessa citata spicca l'atteggiamento irrispettoso dell'alunna nei riguardi dell'insegnante di sostegno. Si tratta di una condotta indirettamente denigratoria anche nei confronti del docente di fisica e dell'educatrice presenti in quel momento in aula. Attraverso la sua condotta, l'alunna non solo offende l'autorità e chi la rappresenta, ma viola il setting e le regole dell'istituzione scolastica e della convivenza civile.

Le relazioni che si realizzano nei contesti educativi rappresentano occasioni basilari per scambiarsi, oltre che informazioni, dati e contenuti, anche "carezze" e riconoscimenti<sup>8</sup>. Nondimeno, come accaduto nell'esempio richiamato, la vita di gruppo può scivolare verso posizioni esistenziali negative e distruttive.

Atteso che la minaccia di inquinamenti non risparmia nessun gruppo classe, imbattendosi in condotte come quella indicata, il docente ha il compito di realizzare interventi di "bonifica" utili e rapidi a beneficio proprio, dei colleghi e degli educandi, evitando azioni che potrebbero lasciare traumi o ferite.

Di seguito, senza pretesa di esaustività, al fine di offrire indicazioni utili, si ritiene opportuno partire comunque da quanto è stato fatto dall'insegnante di sostegno e dai colleghi presenti in quel momento in aula.

### 4.1 Agire da soli o lavorare in team?

Un aspetto che risalta nella situazione descritta, riguarda il fatto che l'insegnante di sostegno si ritrovi da sola a fronteggiare un'importante complessità, mentre il docente curricolare prosegue indifferente l'attività didattica e l'educatrice rimane concentrata sul suo telefonino. Emerge inoltre che, durante la ramanzina del docente di fisica prima dell'interrogazione, sia l'insegnante di sostegno sia l'educatrice sono rimaste sedute al loro posto. Hanno quindi evitato di intervenire per aiutare il collega.

Non è impensabile che, prendendo atto che i colleghi compresenti non sono intervenuti per aiutarlo a gestire gli studenti demotivati, il docente di fisica possa essersi infastidito. La sua scelta di non agire quando la docente di sostegno si trova in difficoltà potrebbe anche segnalare il suo intento di ricambiare la cortesia lasciandola a sua volta da sola.

Si tratta comunque di atteggiamenti che indicano carenza di cooperazione, connessione e sostegno reciproco. In particolare, la scelta dell'insegnante di sostegno di non raccordarsi sia con il collega curricolare sia con l'educatrice può segnalare che non considera se stessa e i colleghi compresenti parte di un'unica squadra.

Al contrario, dinanzi a complessità del tipo richiamato, un approccio collaborativo tra insegnanti che si supportano a vicenda (Walia, 2019), come si vedrà meglio di seguito, può fare la differenza e risultare più che mai opportuno. Percepirsi come parte di un team e interagire con gli alunni come un gruppo coeso, anziché come individui separati e isolati, è fondamentale. L'approccio consente, tra l'altro, di evitare che il docente curricolare venga percepito come distante e inaccessibile e che la docente di sostegno e l'educatrice vengano viste come figure meno autorevoli o importanti.

Concretamente, dinanzi a una situazione come quella descritta, l'insegnante di sostegno può iniziare dicendo: "Colleghi, come è per voi che alcuni alunni facciano selfie per postarli su TikTok?". Preso atto dell'agire insolente e irriverente dell'allieva la docente può replicare dicendo "Colleghi, che ne pensate di questo interessante invito che mi viene rivolto dall'alunna?", e aggiungere "Secondo voi, devo farmi i fatti miei o devo fare ciò che mi compete?".

Riepilogando, occorre rafforzare e consolidare negli studenti l'idea che, quando si rivolgono a un inse-

8 Secondo Berne (1988, p. 15), il termine "carezza" indica generalmente "l'intimo contatto fisico; nella pratica il contatto può assumere forme diverse. C'è chi accarezza il bambino, chi lo bacia, gli dà un buffetto o un pizzicotto. [...] Per estensione, con la parola "carezza" si può indicare familiarmente ogni atto che implichi il riconoscimento della presenza di un'altra persona".



gnante, in realtà, non si stanno riferendo a un solo adulto significativo. Al contrario, si stanno pur sempre rivolgendo a più educatori, ovvero, a seconda dei casi, a due educatori, se in classe sono in due, a tre se sono in tre, e così via.

#### 4.2 Lasciare il setting vago o definirlo con chiarezza?

Un altro aspetto importante riguarda la necessità di definire in anticipo il setting, per evitare che qualche alunno possa sentirsi incoraggiato ad assumere iniziative inopportune o a comportarsi in maniera abusiva. In particolare, quando l'insegnante di fisica inizia a interrogare senza fornire indicazioni al resto della classe su cosa fare e cosa non fare, alcuni alunni possono sentirsi legittimati ad agire in autonomia, ovvero ad essere autorizzati a giocare con i telefonini, ad alzarsi dai loro posti e persino a scattarsi selfie per postarli sui social.

Preso atto di questa importante omissione, l'insegnante di sostegno o l'educatrice possono intervenire e coordinarsi con il collega per prevenire che gli studenti si sentano lasciati senza guida. In particolare, una delle due potrebbe intervenire dicendo: "Colleghi, durante l'interrogazione, cosa fanno gli altri alunni?", "Si può indicare cosa si può fare e cosa non si può fare!?"

L'uso del "si" impersonale, nei messaggi proposti, non è casuale. Per comprendere la sua funzione è utile ancora una volta riflettere sul messaggio formulato dalla docente di sostegno nei confronti delle due alunne, di cui si riportano alcune parti essenziali: "lo potevo anche capire", "mi sembra troppo!".

Un primo aspetto da considerare riguarda l'uso dei pronomi e dei predicati nelle parti del messaggio, "lo potevo capire" e "mi sembra troppo". Di fatto, nella risposta dell'alunna "Ma perché non si fa i c. suoi!?" è sottinteso il pronome "lei" che risulta congruente con i pronomi e i predicati utilizzati dall'insegnante. Per mantenere autorevolezza, è meglio evitare di rivolgersi agli studenti in modo personale, preferendo invece modalità ed espressioni impersonali.

Un secondo aspetto che risalta nel messaggio dell'insegnante di sostegno riguarda l'utilizzo della parola "scusate". È vero che nel linguaggio comune, a seconda del contesto, della postura, della mimica e di altri aspetti contestuali, "scusate" può essere utilizzato in maniera ironica, sarcastica o paradossale per significare qualcosa come "Dove credete di essere?". Tuttavia, non essendo esplicitato con chiarezza, l'utilizzo del termine "scusate" nel contesto richiamato può prestarsi a equivoci. Può venire interpretato realmente come un modo di "entrare in punta di piedi", ovvero come un atto di umiltà connesso al riconoscimento di aver causato qualche disagio e al desiderio di rimediare. Pertanto, conviene evitarlo!

Così, invece di "Ragazze, scusate", "lo potevo anche capire", "mi sembra troppo!", l'insegnante può dire: "Ragazze, fino a quando giocavate con il cellulare senza disturbare si poteva anche capire, ma fare selfie, postarli su TikTok e ascoltare musicchette è troppo!", "Non è permesso!"

#### 4.3 Eludere o affrontare il conflitto?

Alla domanda su come mai abbia preferito non replicare al messaggio irrispettoso e offensivo dell'alunna, l'insegnante di sostegno risponde: "Che dovevo fare? Innescare un conflitto?".

Ebbene sì! In molti casi è preferibile avviare un conflitto, che si configura come educativo, anziché eluderlo non dicendo o non facendo nulla (Sharma & Bhakuni, 2022).

Nell'interazione educativa risulta generalmente più facile dire "sì" piuttosto che dire "no!". È più complicato discutere con gli alunni e intervenire su eventuali condotte offensive e deprecabili, anziché lasciar correre ed evitare confronti e contrasti.

D'altro canto, una situazione del tipo indicato può rappresentare anche un'occasione privilegiata e utile per educare non soltanto l'alunna che ha agito in maniera maltrattante e offensiva, ma anche il resto dei compagni che hanno assistito alla scena.



Comunque, gli educandi devono vedere negli educatori figure autorevoli, capaci di proteggere sé stessi e gli altri e di intervenire quando necessario per tutelare i membri del gruppo classe.

Cercare di evitare i conflitti scegliendo di non intervenire rischia di diventare una forma di abdicazione al proprio ruolo, facendo esattamente il contrario di ciò che dovrebbe fare un educatore. Nella fattispecie, rischia di mettere l'insegnante di sostegno in una posizione di subordinazione e di sottomissione nei confronti dell'allieva. E questo non sembra di grande utilità in un contesto educativo.

#### 4.4 Intervenire prontamente o rimandare?

In almeno due occasioni dinanzi all'allieva che agisce in maniera inopportuna i docenti compresenti rinviavano il loro intervento. Innanzitutto, nessuno interviene quando le due studentesse si alzano vanno in fondo all'aula, spostano i banchi e le sedie, e siedono con le spalle girate verso il resto della classe. In secondo luogo, il docente curricolare prosegue l'attività in corso e l'educatrice continua a rimanere assorbita dal suo telefonino quando l'allieva si rivolge all'insegnante di sostegno in maniera irrispettosa, offensiva e scurrile.

Lasciar correre o rimandare, nei momenti sopra citati, non sembra molto indicato (Boysen, 2012). Nel primo caso, anziché aspettare fino a quando le due ragazze siedono in fondo all'aula con le spalle girate per riprendere a fare selfie, sia l'insegnante di sostegno sia i colleghi compresenti possono intervenire subito e far notare in maniera assertiva che si tratta di comportamenti inopportuni e non autorizzati. Invece di temporeggiare, fin dal momento in cui le allieve si alzano, l'insegnante di sostegno e i colleghi possono intervenire prontamente dicendo: "Che succede?", "Come mai vi state alzando?". Dopo, si può proseguire discutendo chiaramente su cosa è consentito e cosa no.

Ora, sebbene dinanzi a una condotta abusiva e/o deprecabile, ignorare, non dire o non fare nulla siano scelte comuni, raramente gli esiti che ne derivano risultano soddisfacenti (Zoromski et al., 2021). Le intenzioni di chi decide di ignorare o, peggio, di sopportare in silenzio possono anche essere comprensibili, ma, se si abdica al proprio ruolo e si rinuncia ad agire per promuovere determinati obiettivi educativi, è difficile che tali obiettivi si realizzino da soli.

Prendendo atto che una certa condotta inopportuna o offensiva non riceve risposta alcuna (Chesebro & Lyon, 2020), un'allieva come quella protagonista nell'esempio potrebbe convincersi di non aver fatto nulla di sbagliato o di grave. Il silenzio dinanzi a un comportamento riprovevole può essere interpretato come consenso o autorizzazione. Nel linguaggio educativo ciò che non è esplicitamente vietato o negato rischia di venire semplicemente legittimato e consentito. Tra l'altro, quando condotte abusive e improprie si ripetono nel tempo e non vengono affrontate efficacemente, dopo, diventa più difficile recuperare. Ritornando sul caso addotto come esempio, è probabile che l'espressione offensiva rivolta all'insegnante di sostegno sia anche la conseguenza di comportamenti irrispettosi e impropri della studentessa che non sono stati adeguatamente affrontati fin dall'inizio dell'anno scolastico.

Conclusa la lezione, l'insegnante di sostegno rintraccia la coordinatrice di classe per chiederle di organizzare una riunione con gli altri colleghi e discutere sul da farsi. Al riguardo, è utile ancora una volta ribadire che eventuali interventi non immediati presenterebbero pur sempre il limite della scarsa tempestività. La vita di gruppo scorre con ritmo serrato e, quando un episodio svalutante o maltrattante viene ignorato, il rischio è che rimanga definitivamente ratificato, confermato e acquisito. Certo, è sempre possibile riaprire e riparlarne. Tuttavia, il clima del gruppo classe, i vissuti e le percezioni dei membri che lo compongono saranno inevitabilmente diversi. Di conseguenza, riprendere il discorso potrebbe apparire inopportuno e perfino dissonante, ovvero risultare più sensato chiudere e non parlarne più.

#### 4.5 Abdicare al proprio ruolo di educatori o mantenere potere e autorevolezza?

Attraverso il suo comportamento in modo più o meno consapevole la studentessa del caso segnalato tende a svalutare l'autorità dell'insegnante e a sottrarre aliquote rilevanti del suo potere formale e legit-



timo. Ignorare tale valenza della sua condotta e rimanere in silenzio può comportare il rischio di assecondare l'intento dell'alunna. Può portare a cedere parte del potere personale che un docente, se intende continuare a esercitare le sue funzioni, ha necessità di tutelare e mantenere.

È utile rammentare che alcune violazioni del setting e delle regole che lo contrassegnano, attraverso condotte non autorizzate come alzarsi e cambiare posto, usare in continuazione il telefonino, fare selfie, entrare e uscire senza permesso dall'aula, costituiscono attacchi verso l'autorità e chi la rappresenta e come tali vanno interpretati e trattati. Possono sottendere anche avversione e perfino odio<sup>9</sup> nei riguardi delle figure autorevoli e degli adulti significativi a cui sono rivolti.

Per intenderci, possono costituire manifestazioni di odio - ancorché indirette o celate - eventuali tentativi degli alunni di schivare o di aggirare confini e regole dell'istituzione scolastica. L'obiettivo sottostante, secondo i casi, può essere di sottrarre potere e/o di "neutralizzare" la figura autorevole, ovvero metterla alle strette, dimostrare la sua inutilità, la sua incompetenza o la sua inefficacia e affermare sé stessi, prendendo il sopravvento e il controllo della situazione.

Al fine di illustrare meglio quanto osservato, è opportuno riflettere brevemente su quanto riferito al riguardo da un'insegnante curricolare.

Qualche giorno fa, alcuni studenti mi hanno chiesto di uscire per andare in bagno. Ho risposto che avrebbero potuto farlo dopo che avrei concluso la lezione. Stavo ancora discutendo con loro su questo punto quando gli stessi alunni hanno immediatamente chiesto lo stesso permesso all'insegnante di sostegno, presente in quel momento in aula. Fregandosene di me e della mia presenza, quest'ultima ha tranquillamente acconsentito e assecondato la loro richiesta.

Quando ho sollevato la questione e ho provato a discutere con la collega, evidenziando che suoi interventi del tipo descritto sminuiscono il mio ruolo e destabilizzano la classe, lei ha risposto che è naturale che due insegnanti si comportino diversamente, perché sono persone diverse.

Personalmente, ritengo che questo tipo di dinamiche "infantili" siano molto comuni quando si lavora in compresenza con insegnanti di sostegno. Ingenuamente, alcuni di loro si mostrano eccessivamente disponibili e si sforzano di diventare "amici" dei ragazzi salvo, poi, non riuscire a stabilire un rapporto educativo chiaro ed efficace. Questo si ritorce proprio contro di loro in quanto compromette il rispetto nei loro confronti da parte dei ragazzi, che li considerano tutto tranne che docenti.

Scherzosamente, quando sono in classe, sono solita dire che io sono la "strega cattiva" e che quelli di sostegno sono gli insegnanti "buoni e bravi".

Quanto riportato descrive un classico esempio di violazione del setting da parte di alcuni alunni e di corrispondenti risposte ingenua da parte di alcuni insegnanti. Si tratta comunque di condotte che, se non adeguatamente comprese e trattate, rischiano di dividere gli adulti significativi, di disgregare il team degli insegnanti e di minare il loro potere e la loro autorità.

9 Secondo Kernberg (1993, 25 ss) l'odio è l'affetto centrale in diversi disturbi gravi di personalità, stati psicopatologici, psicosi, perversioni. A suo parere, l'odio deriva dalla rabbia, l'affetto primario da cui deriva l'aggressività. Nella degenerazione patologica, l'odio può evolvere e diventare pervasivo e soffocante e può essere diretto sia verso di sé, sia verso gli altri. Nelle fantasie inconscie che sottendono o accompagnano l'aggressività è presente il tentativo di eliminare una qualche relazione oggettuale completamente cattiva per ristabilirne una completamente buona. L'intensità dell'aggressività è relativamente correlata alla funzione di affermarsi, di eliminare un ostacolo, di distruggere una fonte di dolore. Secondo lo studioso, la degenerazione della rabbia non riguarda soltanto l'intensità e la frequenza delle manifestazioni aggressive. Al contrario, un altro affetto risulta in tal senso fondamentale, ovvero l'odio. Per Kernberg, quanto più la struttura di personalità di un soggetto è vicina a quella borderline o narcisistica o antisociale, tanto più appaiono manifestazioni abnormi di tipo aggressivo caratterizzate dall'odio e da costellazioni di difese primitive.



#### 4.6 Agire su una o su entrambe le alunne che fanno selfie?

Quando le due allieve vanno in fondo all'aula e, dopo, riprendono tranquillamente a postare selfie su TikTok, l'insegnante interviene dicendo: "Cinzia, non mi pare il caso... tu sei una ragazza matura: sai cosa devi fare!".

Sembra trattarsi di una comunicazione appropriata, soprattutto se si considera che la ragazza la coglie al volo e accoglie la richiesta della docente. Tuttavia, non è difficile ipotizzare che la compagna rimasta sola si irriți probabilmente anche in conseguenza di tale intervento.

Senza nulla togliere alla responsabilità della ragazza che agisce in modo offensivo, vale la pena riflettere brevemente sul messaggio. Innanzitutto, una comunicazione del tipo "tu sei una ragazza matura: sai cosa devi fare!" implica un confronto tra due alunne e la preferenza per l'una sull'altra. Comporta un apprezzamento nei riguardi dell'allieva a cui è rivolto e una svalutazione implicita nei riguardi della compagna a cui non è rivolto. In realtà, si tratta di un messaggio che può venire interpretato come "Mi riferisco a te, che sei matura, anziché alla tua compagna che tanto matura non è!", o "lo è meno!", oppure "Preferisco parlare con te, che sei una ragazza ragionevole, anziché con la tua compagna con cui non vale neanche la pena parlare!".

Si tratta di svalutazioni indirette e implicite che in ogni caso raggiungono Barbara. Pur non essendo possibile appurare con certezza quali esiti il messaggio possa sortire su di lei, non è difficile comprendere che non sia molto gradevole. Non è impensabile, di conseguenza, che nell'allieva si attivino e si sommino diversi tipi di vissuti spiacevoli. In particolare, una prima forma di dispiacere e di rabbia può essere quella legata all'invito a interrompere l'attività divertente e ludica consistente nel fare selfie e postarli sui social; un secondo genere di rabbia e frustrazione può essere quello connesso all'apprezzamento per la compagna e alla svalutazione indiretta nei suoi riguardi da parte dell'insegnante; un terzo tipo di irritazione può essere correlato al fatto di ritrovarsi sola, con la sua amica che asseconda la docente, anziché supportare lei.

Ciò premesso, è verosimile che le varie tipologie di emozioni sgradevoli elencate si sommino. Questo può contribuire a far lievitare dolore e disappunto e, quindi, ad acuire la reazione irriverente e irrispettosa della ragazza nei confronti dell'insegnante.

### 5. Osservazioni conclusive

Il tema dell'autorevolezza e del rispetto nell'interazione tra alunni e insegnanti di sostegno si rivela di fondamentale importanza per comprendere le dinamiche che caratterizzano i contesti educativi contemporanei. Come emerso dall'analisi offerta, il rispetto verso l'insegnante non può essere dato per scontato, ma va costruito e mantenuto attraverso un equilibrio costante tra flessibilità e autorevolezza, tra direzione e comprensione. La gestione degli spazi fisici, gli stili comunicativi assunti, l'organizzazione della classe e il lavoro di squadra tra insegnanti sono elementi cruciali che influenzano in modo significativo il clima educativo.

In particolare, risulta essenziale evitare di ridurre eccessivamente la distanza fisica e psicologica tra insegnante e studenti, per non compromettere la percezione dell'autorevolezza dell'insegnante. Allo stesso tempo, il rispetto non può essere imposto solo attraverso norme e sanzioni, ma deve essere costruito tenendo conto dei bisogni educativi e delle dinamiche relazionali insegnante-alunno.

Le relazioni educative richiedono un delicato equilibrio tra l'imposizione di limiti chiari e il mantenimento di una vicinanza umana e comunicativa con gli alunni. Implicano la necessità di bilanciare in modo equilibrato, dinamico e creativo un buon grado di direttività e di qualità emozionale positiva, ovvero stima, fiducia e rispetto nei confronti dell'educando. Poiché per ragioni di spazio non è stato possibile analizzare qui tali questioni, si rimanda a un articolo in preparazione su autorità, direttività e flessibilità nella relazione educativa.

Infine, le riflessioni proposte evidenziano la necessità di un approccio educativo che metta al centro il



dialogo e la comprensione reciproca. Educare non significa solo impartire conoscenze, ma anche creare contesti in cui gli studenti possano sviluppare un comportamento rispettoso verso sé stessi, i compagni e gli insegnanti, contribuendo così alla costruzione di un ambiente scolastico più inclusivo e produttivo.

Quanto è stato proposto, ovviamente, non rappresenta una ricetta dall'esito garantito. Poiché non esistono scorciatoie, quanto è stato offerto dovrebbe essere utilizzato per comprendere complessità del tipo discusso nelle pagine precedenti e trovare modi utili per promuovere ambienti di apprendimento costruttivi, rispettosi e inclusivi.

## Riferimenti bibliografici

- Amenta, G. (1999). *Il counseling in educazione. Strategie per la gestione dei problemi formativi*. Brescia: La Scuola.
- Amenta, G. (2004). *Gestire il disagio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Amenta, G. (2024a). Il maltrattamento dei docenti da parte degli studenti. Analisi dei processi e opzioni per l'intervento. *Nuova Secondaria Ricerca*, 51(99), 145-156.
- Amenta, G. (2024b). Quando viene meno il rispetto dell'autorità e di chi la rappresenta, *Nuova Secondaria Ricerca*. 52(2), 102-111.
- Amenta, G. (2025). *Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti*. Milano: Mondadori Università, in press.
- Baxodirovna, B. (2020). Different Student Groupings and Seating Arrangements. *Journal of Critical Reviews*, 7(2), 306-307. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.02.58>.
- Berne, E. (1988). *Ciao!... E poi?* Milano: Bompiani. (Orig. (1972). *What Do You Say After You Say Hello, The Psychology of Human Destiny*. New York: Grove Press).
- Boysen, G. (2012). Teacher Responses to Classroom Incivility. *Teaching of Psychology*, 39(4), 276-279. <https://doi.org/10.1177/0098628312456626>.
- Chesebro, J., & Lyon, A. (2020). Instructor responses to disruptive student classroom behavior: a study of brief critical incidents. *Communication Education*, 69(4), 135-154. <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1713386>.
- French, J. R. P., & Raven, B. H. (1959). The Bases of Social Power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 150-167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Hall, E. (1963). A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropologist*, 65(5), 1003-1026. <https://doi.org/10.1525/AA.1963.65.5.02A00020>.
- Harris, R. (2022). The Cultural Perception of Space: Expanding the Legacy of Edward T. Hall. *Journal of Intercultural Communication & Interactions Research*, 2(1), 65-150. <https://doi.org/10.3726/jicir.2022.1.0008>.
- Kernberg, O. F. (1993). *Aggressività, disturbi di personalità e perversioni*. Milano: Raffaello Cortina (Orig. (1992). *Aggression in Personality Disorders and Perversion*. New Haven/London: Yale University Press).
- Lapworth, P., & Sills, C. (2011). (Eds.). *An Introduction to Transactional Analysis*. Londra: SAGE Publications.
- Long, A. (1991). Rethinking Proxemic Zones for Microspatial Analysis. *Journal of Interior Design*, 17(1) 19-28. <https://doi.org/10.1111/J.1939-1668.1991.TB00059.X>.
- Raven, B. H. (2008). The Bases of Power and the Power/Interaction Model of Interpersonal Influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1-22. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1530-2415.2008.00159.x>
- Raven, B. H., Schwarzwald, J., & Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and Measuring a Power/Interaction Model of Interpersonal Influence. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(4), 307-332. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01708.x>.
- Sharma, H., & Bhakuni, S. (2022). Resolving Conflict in the Teacher Student Relationship: A Pragmatic Approach. *Manthan: Journal of Commerce and Management*. 9(2) 145-156. <https://doi.org/10.17492/jpi.manthan.v9i2.922208>.
- Vinella, P. (2013). Transactional Analysis Counseling Groups. *Transactional Analysis Journal*, 43(1), 68-79. <https://doi.org/10.1177/0362153713486111>.
- Walia, A. (2019). Team Teaching: A New Paradigm for Students and Teachers. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*. 6(1), 22-24.
- Zoromski, A., Evans, S. W., Owens, J. S., Holdaway, A., & Royo Romero, A. S. (2021). Middle school teachers' perceptions and use of classroom management strategies and associations with student behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(4), 199-212. <https://doi.org/10.1177/1063426620957624>



## Angela Magnanini

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale | Università di Roma "Foro Italico" | [angela.magnanini@uniroma4.it](mailto:angela.magnanini@uniroma4.it)

## Lorenzo Cioni

Borsista di Ricerca in Didattica e Pedagogia Speciale | Università di Roma "Foro Italico" | [lorenzo.cioni@uniroma4.it](mailto:lorenzo.cioni@uniroma4.it)

## Marta Sánchez Utgé

Tecnico del laboratorio di Didattica e Pedagogia Speciale | Università di Roma "Foro Italico" | [marta.sanchez@uniroma4.it](mailto:marta.sanchez@uniroma4.it)

# Laboratorio TIC e insegnanti di sostegno: uno studio sul modello TPACK ICT training and inclusive education teachers: a study on the TPACK model

Call

This study, based on the growing need to introduce technologies in schools, explores the effectiveness of an ICT training aimed at inclusive education teachers, with the objective of assessing the improvement of the skills required to integrate ICT into teaching design. The theoretical framework adopted is the TPACK model (Technological, Pedagogical, and Content Knowledge), which highlights the need for a synergy between disciplinary, pedagogical, and technological knowledge for effective teaching. The sample consists of 76 participants enrolled in the 8th cycle of the specialization course for teaching support to students with disabilities, who completed the TPACK.xs-IT (Magnanini, Morelli, Sánchez Utgé, 2023) self-report questionnaire at both the beginning (PRE) and the end (POST) of the workshop. Statistical analysis, conducted using the Wilcoxon signed-rank test, confirmed significant differences between PRE and POST ( $p < 0.01$ ), indicating that the workshop significantly contributed to improving participants' perceived knowledge, fostering greater awareness of ICT integration in inclusive instructional design.

**Keywords:** TPACK, teachers training, inclusive education teachers, digital competences, teaching design.

Questo studio, partendo dalla crescente esigenza di introdurre le tecnologie nella scuola, esplora la possibile efficacia del laboratorio TIC rivolto agli insegnanti di sostegno, con l'obiettivo di verificare l'incremento delle competenze necessarie per integrare le TIC nella progettazione didattica. Il quadro teorico di riferimento adottato è il modello TPACK (Technological, Pedagogical and Content Knowledge), che evidenzia la necessità di una sinergia tra conoscenze disciplinari, pedagogiche e tecnologiche per una didattica efficace. Il campione è composto da 76 corsisti iscritti all'8° ciclo del corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità, i quali hanno compilato il questionario TPACK.xs-IT (Magnanini, Morelli, Sánchez Utgé, 2023) self-report sia all'inizio (PRE) che alla fine (POST) del laboratorio. L'analisi statistica, condotta tramite il test dei ranghi di Wilcoxon, ha confermato differenze significative tra PRE e POST ( $p < 0,01$ ) indicando che il laboratorio ha contribuito in modo significativo a migliorare le conoscenze percepite dai partecipanti, promuovendo una maggiore consapevolezza sull'integrazione delle TIC nella progettazione didattica inclusiva.

**Parole chiave:** TPACK, formazione degli insegnanti, insegnanti di sostegno, competenze digitali, progettazione didattica.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Magnanini, A., Cioni, L., & Sánchez Utgé, M (2024). ICT training and inclusive education teachers: a study on the TPACK model. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 39-46. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-03>

**Corresponding Author:** Angela Magnanini | [angela.magnanini@uniroma4.it](mailto:angela.magnanini@uniroma4.it)

**Received:** 19/10/2024 | **Accepted:** 04/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-03

**Credit author statement:** Il presente lavoro è frutto della collaborazione tra i diversi autori. In particolare, Angela Magnanini ha curato il paragrafo 7, Lorenzo Cioni i paragrafi 3, 4, 5 e 6 e Marta Sánchez Utgé i paragrafi 1 e 2.



## 1. Introduzione

La tecnologia è diventata una parte essenziale della nostra vita quotidiana, anche nel contesto scolastico, dove gli insegnanti sono chiamati a utilizzarla nella progettazione e nelle pratiche educative per renderle più accessibili e motivanti.

Sono passati quasi 30 anni da quando il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato il primo Piano Nazionale Informatica (1985), una sperimentazione didattica con la quale l'informatica è stata inserita nelle scuole. Da quel momento si è innescato un cambiamento continuo che ha portato ad un progressivo utilizzo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) al fine di migliorare i processi di insegnamento e di apprendimento per tutti e innalzare la qualità della didattica (Calvani, 2010; de Anna, 2012; Maragliano, 2004; Pagliara, 2015). Tuttavia, l'inserimento delle tecnologie non esita automaticamente in un incremento della qualità della didattica senza un ripensamento complessivo della stessa, dalla progettazione alla pratica (Maragliano, 2004).

In questa direzione, l'ultimo Piano Nazionale Scuola Digitale (2016) mira anche a promuovere l'adozione di curricoli digitali, l'utilizzo di metodologie didattiche innovative e a progettare ambienti di apprendimento innovativi grazie all'uso delle TIC. In questo modo, viene chiesto agli insegnanti di integrare le TIC nella loro progettazione didattica, e di utilizzarle come mezzo e strumento per favorire la trasformazione dei saperi e renderli accessibili a tutti, diventando mediatore didattico privilegiato (Damiano, 1993; Moliterni, 2013). Questo vuol dire, non tanto possedere conoscenze tecniche, bensì *“saperle incorporare flessibilmente nei contenuti della disciplina, a loro volta trasposti con adeguati approcci metodologici per valorizzare effettivamente l'apprendimento degli studenti”* (La Marca & Di Martino, 2021, p. 156). Si tratta pertanto di fare in modo che nella progettazione didattica gli insegnanti siano in grado di integrare le TIC con le conoscenze disciplinari e di favorire la collaborazione e la cooperazione tra studenti. Le tecnologie possono aiutare a raggiungere obiettivi di apprendimento (accesso alla conoscenza) che difficilmente potranno essere raggiunti se si rimane ancorati all'uso esclusivo di metodologie di insegnamento tradizionale (Calvani, 2020; Tipton; 2020).

Saper progettare è una competenza complessa che *“passa necessariamente per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti che sono chiamati a riformulare le modalità di insegnamento-apprendimento tradizionali alla luce delle potenzialità che le TIC offrono in termini di accessibilità pedagogica”* (Sánchez Utgé et al., 2017, p. 134).

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti specializzati, oggetto di questo studio, il corso di cui al DM 30 settembre 2011 prevede un laboratorio sulle TIC di 75 ore che mira sia a fornire competenze tecnologiche, sia a saper integrale nella progettazione didattica inclusiva in termini di accessibilità pedagogica e didattica (de Anna, 2012, 2016). In questo senso, è fondamentale che i futuri insegnanti, compresi quelli di sostegno, sappiano *“how to choose technologies in according (1) to their educational/didactic objectives, (2) to the operating characteristics of each one, inserting them correctly with regard to times (when), spaces (where) and ways (how) in design of a specific class with its specific needs”* (Pennazio & Boichichio, 2022, p. 24).

Pertanto, è necessaria una formazione che faccia riflettere sull'integrazione e l'interconnessione tra i saperi pedagogici, disciplinari e tecnologici, avendo un modello concettuale di riferimento condiviso tra tutti i docenti. Coerentemente con quanto emerso dalla letteratura scientifica (Angeli & Valanides, 2005; Messina & De Rossi, 2015; Messina & Tabone, 2014; Mishra & Koehler, 2006, Ranieri, 2022) nel presente studio si è scelto di utilizzare il TPACK come modello di riferimento teorico per la valutazione delle conoscenze e delle competenze dei futuri insegnanti.

*“Il TPACK è un modello concettuale che descrive le conoscenze e le abilità in possesso del docente e alle quali egli ricorre nella sua pratica di insegnamento quando utilizza mediatori tecnologici”* (La Marca & Di Martino, 2021, p.156). In questa direzione si può far crescere quella cultura tecnologica che secondo Rivoltella e Ferrari (2010) è in grado di consentire al docente di ripensare in profondità il rapporto che nella formazione la tecnologia intrattiene con la costruzione, la rappresentazione e la comunicazione della conoscenza nella piena consapevolezza che nessuna soluzione tecnica potrà risultare accettabile se a so-



stenerla non ci sarà una attenta valutazione delle prospettive che apre (e di quelle che chiude) sul piano epistemologico.

## 2. Il Technological, Pedagogical and Content Knowledge Framework -TPACK

Dopo un lustro di ricerche sull'argomento, Mishra e Koehler (2006) hanno sviluppato il TPACK framework per dare risposta a *“what teachers need to know in order to appropriately incorporate technology into their teaching”* (p. 1018) focalizzandosi nello studio di come viene utilizzata la tecnologia.

Gli autori poggiano la loro proposta sui lavori di Shulman (1986, 1987) che individuavano le conoscenze di base degli insegnanti: disciplinari (Content knowledge) e pedagogiche (Pedagogical Knowledge). Shulman sostiene che il successo di un insegnante dipende dalla sua competenza nel saper integrare questi due ambiti di competenza, in una sinergia continua, al fine di rendere comprensibile l'apprendimento. Questa sua teorizzazione da origine al Pedagogical – Content Knowledge (PCK), dove all'interno dell'intersezione, luogo di integrazione delle competenze, avviene una trasformazione che tiene conto dei saperi fondamentali del proprio insegnamento e delle forme di rappresentazione più efficaci (analogie, immagini, esempi, spiegazioni, dimostrazioni, ecc.), vale a dire i modi di rappresentare e formulare l'argomento per renderlo comprensibili agli altri (Shulman, 1986, p.9).

Mishra e Koehler (2006, 2009), introducono un terzo dominio, quello relativo alle conoscenze tecnologiche, sostenendo che è necessario inserire questa nuova area di expertise poiché le ritengono un elemento che contribuisce a rappresentare le conoscenze e i contenuti disciplinari in modo più efficace, facilitandone la comprensione.

Si sviluppa così il TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) che mette in relazione le tre dimensioni che devono essere al core del percorso di formazione dei docenti: conoscenze disciplinari, pedagogiche e didattiche e tecnologiche (fig. 1). Dall'intersezione tra questi tre ambiti di conoscenza si generano altri tre domini di conoscenza e dall'unione di questi sei domini nasce il TPACK. Infatti, il TPACK è il centro, il cuore del framework dove tutte le aree, comprese le intersezioni, si uniscono generando nuove conoscenze. Gli autori, attribuiscono a questa ultima dimensione una visione trasformativa, il *“TPACK cannot simply be accounted for by summing all other TPACK components but rather it is a distinct form of knowledge which transforms beyond the components at its base.”* (Schmid et al, 2020, p.2)

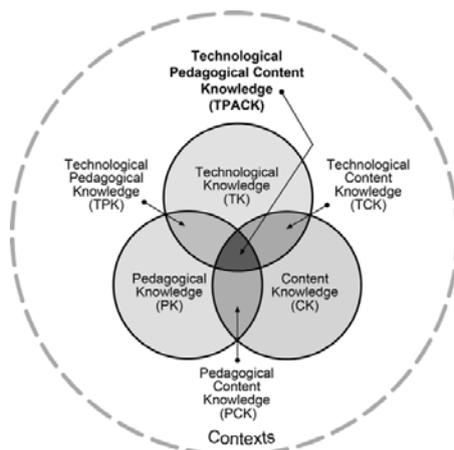


Fig. 1: Technological Pedagogical Content Knowledge framework (TPACK). Fonte: <http://tpack.org>

Mishra e Koehler (2006) definiscono le diverse aree e intersezioni, che configurano i sette fattori del framework, come segue:



- Content Knowledge (CK): padroneggiare la disciplina che si insegna, comprendendo i concetti, le teorie e le metodologie di ricerca, oltre a mantenersi aggiornati sui progressi della ricerca nel proprio ambito di interesse.
- Pedagogical Knowledge (PK): conoscere le pratiche, i metodi e le strategie didattiche più efficaci per favorire l'insegnamento e l'apprendimento; possedere competenze per gestire la classe e valutare il progresso degli studenti, tenendo conto degli obiettivi e dei valori educativi della scuola; e sviluppare materiali didattici adeguati ed efficaci.
- Technological knowledge (TK): conoscere le risorse e gli strumenti tecnologici utilizzabili in ambito educativo è fondamentale. Data la rapida evoluzione delle tecnologie digitali, i docenti devono sviluppare la capacità di aggiornarsi costantemente per imparare a integrare le nuove tecnologie in modo efficace.
- Pedagogical Content Knowledge (PCK): saper insegnare un determinato contenuto, significa programmare interventi didattici in base ai contenuti disciplinari e, allo stesso tempo, saper scegliere e organizzare i contenuti in funzione delle strategie didattiche adottate.
- Technological Content Knowledge (TCK): si riferisce al modo in cui tecnologie e conoscenze disciplinari si influenzano reciprocamente. Le nuove tecnologie offrono nuove modalità per rappresentare e trasformare i contenuti di una disciplina; ad esempio, alcuni software permettono agli studenti di interagire con i contenuti in modi innovativi, rendendo il sapere più accessibile e coinvolgente.
- Technological Pedagogical Knowledge (TPK): riguarda l'uso della tecnologia per facilitare l'apprendimento e il suo impatto sull'azione didattica. Ad esempio, si possono considerare i software utilizzati per gestire attività di gamification o l'implementazione della didattica a distanza.
- Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): è la conoscenza dell'esistenza, dei componenti e delle potenzialità delle diverse tecnologie impiegate nei contesti di insegnamento e apprendimento, oltre alla capacità di comprendere come l'insegnamento possa evolversi con l'uso di specifiche tecnologie. Rappresenta l'intersezione di tutte le dimensioni e mette in evidenza che l'integrazione efficace delle tecnologie nell'educazione richiede non solo la conoscenza individuale dei tre componenti (content, technological, pedagogical), ma una comprensione di come queste conoscenze si intersecano e si influenzano a vicenda.

Il TPACK si configura come un framework teorico che riconoscendo la complessità dell'azione didattica, permette di riformulare l'uso delle tecnologie in un'ottica ecosistemica. Ciò implica che le tecnologie non siano semplicemente inserite o aggiunte all'interno della didattica, ma integrate nella progettualità educativa in modo tale da ricalibrare i rapporti e le reciproche influenze tra le tecnologie stesse, le conoscenze disciplinari e quelle pedagogiche e didattiche (Koehler e Mirshra, 2005).

### 3. Obiettivi

Sulla base delle suddette considerazioni, lo scopo principale del presente lavoro è di verificare se il laboratorio di formazione all'uso delle tecnologie (TIC) di 75 ore, nell'ambito del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (TFA), è in grado di incrementare le conoscenze di cui gli insegnanti hanno bisogno per integrare efficacemente le tecnologie all'interno dell'attività didattica. Nello specifico, le conoscenze valutate in questo studio sono quelle che compongono il modello TPACK elaborato da Koehler e Mishra (2009) di cui si è parlato nel paragrafo 2.

### 4. Strumento e metodi di analisi dei dati

Per la valutazione delle conoscenze è stata somministrata la versione italiana della scala TPACK (Magnanini, Morelli e Sánchez Utgé, 2023) in formato elettronico all'inizio (PRE) del laboratorio TIC e alla fine



(POST). La scala è uno strumento self-report elaborato a partire dalla versione originale di Schmid e colleghi (2020), è composta da 28 items e possiede ottime proprietà psicometriche. Per ciascuna delle 7 dimensioni che compongono il modello TPACK, la scala fornisce un punteggio da 1 a 5 che esprime il grado con cui lo studente percepisce di possedere le conoscenze analizzate. Oltre alla scala TPACK, il questionario somministrato contiene 11 domande utili ad indagare alcune variabili sociodemografiche, come l'età, il sesso, il titolo di studio e l'esperienza professionale pregressa<sup>1</sup>.

I dati raccolti con il questionario sono stati sottoposti ad analisi descrittive (frequenze percentuali, media e deviazione standard) ed inferenziali con l'ausilio del software SPSS-22. In particolare, è stata preliminarmente analizzata la consistenza interna delle 7 diverse dimensioni del modello TPACK utilizzando l'alpha di Cronbach. Seguendo le indicazioni di Nunnally e Bernstein (1994), sono stati considerati ottimi se  $\alpha \geq 0.9$ ; buoni se  $0.8 \leq \alpha < 0.9$ ; sufficienti se  $0.6 \leq \alpha < 0.8$ ; e inadeguati se  $\alpha < 0.6$ . Inoltre, è stato utilizzato il test di Kolmogorov-Smirnov per verificare se le differenze tra le medie PRE e POST si distribuivano in modo normale. Sono state considerate differenti dalla distribuzione normale le variabili con valori di  $p < 0,01$ . Per verificare l'ipotesi di una differenza statisticamente significativa tra le conoscenze PRE e POST per ciascuna delle 7 dimensioni prese in esame, è stato utilizzato il test non parametrico del segno dei ranghi di Wilcoxon per campioni appaiati. Sono stati considerati statisticamente significativi valori di  $p < 0,01$ . Infine, per valutare la dimensione degli effetti è stato l'indice  $r$  di Rosenthal. Seguendo le indicazioni di Rosenthal (1994), sono stati considerati piccoli i valori di  $r \approx 0,1$ ;  $r$  medi di  $r \approx 0,3$ ; e grandi i valori di  $r \approx 0,5$ .

## 5. Campione

Il campione è stato selezionato per "convenienza" tra gli studenti iscritti all'8° ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità per la scuola secondaria di secondo grado presso l'Università degli studi di Roma "Foro Italico". Complessivamente il campione teorico è composto da 140 unità a cui è stato proposto di partecipare al progetto di ricerca. 114 corsisti hanno dato il proprio consenso e hanno compilato il questionario in entrata (PRE), ma di questi, solo 76 hanno compilato anche il questionario in uscita (POST).

Il campione è composto da 59 femmine (77,6%) e 17 maschi (22,4%) e l'età varia da 22 a 58 anni ( $M=39,89$ ;  $DS=9,42$ ). Rispetto al titolo di studio, 60 corsisti (78,9%) possiede una laurea magistrale, mentre 16 corsisti (21,1%) possiedono un diploma di scuola secondaria di secondo grado o una laurea triennale. Tra gli ambiti disciplinari di provenienza più frequenti troviamo le scienze giuridiche ed economiche che insieme totalizzano circa il 39,5% del totale, seguite dalle scienze pedagogiche, psicologiche e sociali che totalizzano il 23,7%. A seguire troviamo le discipline STEM (11,8%), le scienze linguistiche (10,5%), le scienze motorie (6,6%), le scienze storiche (6,6%) e le scienze della musica e dello spettacolo o il conservatorio (1,3%).

Circa 1/3 del campione ( $N=28$ ; 36,8%) ha già lavorato a scuola come insegnante di cattedra o di sostegno per un periodo che varia da 0 a 18 anni ( $M=2,02$ ;  $DS=3,82$ ). In tabella 1, vengono sintetizzate le principali caratteristiche sociodemografiche del campione.

N	Età	Sesso	Titolo di studio	Esperienza Pregressa
76	$M = 39,89$ ( $DS=9,42$ )	Maschi = 17 (22,4%)	Laurea Magistrale = 60 (78,6%)	Corsisti con esperienza = 28 (36,8%)
		Femmine = 59 (77,6%)	Laurea Triennale o Diploma = 26 (36,8%)	Media anni di esperienza = 2,02 ( $DS=3,82$ )

Tab.1: Caratteristiche sociodemografiche del campione

1 La versione integrale del questionario è disponibile all'indirizzo: [https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=f162uBpSWUySt9q-k07sgULYnJX\\_AOtJqQ6lq5UdvpvZUREEzOEZHMFiLVFFTRUY0TzKxMIITSFVBM4u](https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=f162uBpSWUySt9q-k07sgULYnJX_AOtJqQ6lq5UdvpvZUREEzOEZHMFiLVFFTRUY0TzKxMIITSFVBM4u).



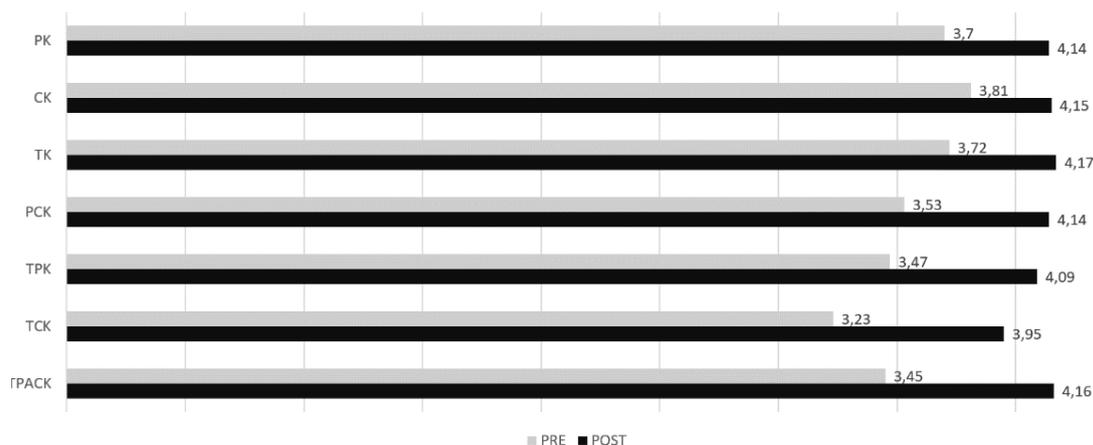
## 6. Risultati

Come è possibile notare in tabella 2, la consistenza interna delle scale appare buona/ottima, oscillando tra  $\alpha=0,830$  e  $\alpha=0,952$ , mentre i risultati del test di Test di Kolmogorov-Smirnov indicano che tutte le scale si discostano in modo significativo dalla distribuzione normale ( $p<0,01$ ). Seguendo le indicazioni di Solomon (2021), per analizzare le differenze tra le conoscenze in entrata (PRE) e quelle in uscita (POST), si è optato per il test non parametrico del segno dei ranghi di Wilcoxon per campioni appaiati.

SCALE	PRE		POST		PRE - POST	
	m (ds)	$\alpha$	m (ds)	$\alpha$	m (ds)	K-S (p)
PK	3,70 (0,55)	0,830	4,14 (0,62)	0,952	-0,41 (0,74)	0,178*
CK	3,81 (0,72)	0,903	4,15 (0,51)	0,882	-0,31 (0,81)	0,168*
TK	3,72 (0,80)	0,887	4,17 (0,58)	0,914	-0,41 (0,79)	0,151*
PCK	3,53 (0,67)	0,880	4,14 (0,54)	0,927	-0,56 (0,76)	0,155*
TPK	3,47 (0,73)	0,900	4,09 (0,54)	0,903	-0,57 (0,81)	0,143*
TCK	3,23 (0,84)	0,940	3,95 (0,67)	0,951	-0,67 (0,89)	0,125*
TPACK	3,45 (0,72)	0,891	4,16 (0,63)	0,920	-0,67 (0,91)	0,121*

N=76; PRE= questionari in entrata; POST= questionari in uscita; PK= Pedagogical Knowledge; CK= Content Knowledge; TK= Technological Knowledge; PCK= Pedagogical Content Knowledge; TPK= Technological Pedagogical Knowledge; TCK= Technological Content Knowledge; TPACK= Technological Pedagogical Content Knowledge;  $\alpha$ = alpha di Cronbach; K-S (p)= Statistica Test di Kolmogorov-Smirnov (valore di probabilità) calcolata sulla differenza tra le medie; \* $p<0,01$

Tab. 2: Consistenza interna e verifica della normalità delle scale



Graf. 1: Punteggi medi PRE e POST

	PK	CK	TK	PCK	TPK	TCK	TPACK
Statistica Test standardizzata	4,986*	3,277*	4,263*	5,511*	5,282*	5,574*	5,404*
r di Rosenthal	0,571	0,375	0,488	0,631	0,605	0,639	0,619
N=76; * $p<0,01$							

Tab. 3: Verifica delle differenze tra PRE e POST (Test di Wilcoxon)

Come è possibile notare osservando il grafico 1, i punteggi medi del questionario in entrata (PRE) variano tra 3,23 e 3,81, mentre i punteggi medi del questionario in uscita (POST) variano da 3,95 a 4,17. Per tutte le scale del TPACK, i punteggi PRE si collocano sopra al punto mediano della scala (3) e i punteggi POST sono maggiori rispetto ai punteggi medi PRE. Inoltre, applicando il test non parametrico del segno



dei ranghi di Wilcoxon per campioni appaiati si evince che le differenze tra PRE e POST sono statisticamente significative per tutte le variabili considerate ( $p < 0,01$ ) (Tab. 3). Possiamo quindi concludere che al termine del laboratorio TIC, i corsisti percepiscono di avere maggiori conoscenze rispetto a quelle possedute in entrata in tutte le dimensioni del modello TPACK. Infine, analizzando l'indice  $r$  di Rosenthal si evince che la dimensione degli effetti appare di media entità per la dimensione del Content-Knowledge ( $r = 0,375$ ) e grande per tutte le altre ( $0,488 \leq r \leq 0,639$ ). Sulla base dei dati emersi, è possibile concludere che al termine del laboratorio i corsisti percepiscono di avere un livello di conoscenze significativamente maggiore rispetto all'inizio, e suggeriscono, nel contempo, che il laboratorio sia stato considerevolmente efficace nel promuovere lo sviluppo delle conoscenze indagate.

## 7. Conclusioni

Il presente studio si inserisce nel filone di ricerche italiane (La Marca, 2021; La Marca e Di Martino, 2021; Di Blasi, Fabri e Ferrari, 2018; Ruggieri, 2018) volte a valutare l'efficacia della formazione degli insegnanti, con particolare attenzione all'integrazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nella progettazione didattica, utilizzando il modello TPACK come quadro teorico di riferimento. Tuttavia, è importante sottolineare alcune limitazioni metodologiche che devono essere considerate per un'interpretazione accurata dei risultati. La scelta di un campionamento non probabilistico limita la possibilità di generalizzare i risultati a tutti i corsi di specializzazione per insegnanti di sostegno. Pertanto, le conclusioni sono applicabili unicamente al corso di sostegno offerto dall'Università degli Studi di Roma "Foro Italico". Un'ulteriore limitazione è rappresentata dall'assenza di un gruppo di controllo e di un follow-up a lungo termine. Un disegno sperimentale con un gruppo di controllo avrebbe consentito di isolare l'effetto della formazione, mentre un follow-up avrebbe fornito informazioni preziose sull'evoluzione delle competenze acquisite nel tempo, man mano che i partecipanti le applicano nel contesto scolastico reale.

Nonostante queste limitazioni, i risultati indicano che il laboratorio TIC di 75 ore ha avuto un impatto positivo sulle conoscenze percepite dai partecipanti, con miglioramenti significativi in tutte le dimensioni del modello TPACK. I corsisti hanno riportato un incremento non solo nelle competenze tecnologiche, ma anche in quelle pedagogico-didattiche e disciplinari. Di particolare rilevanza è il fatto che i maggiori progressi siano stati osservati nelle dimensioni di intersezione del modello, quelle che richiedono l'integrazione di conoscenze provenienti da diversi ambiti per lo sviluppo di nuove competenze. Questo risultato potrebbe essere attribuito alla natura esperienziale del laboratorio, che incoraggia un approccio attivo e pratico alla risoluzione di problemi reali, favorendo lo sviluppo di competenze progettuali. Al contrario, la dimensione in cui è emerso il minor progresso è stata quella relativa al Content Knowledge, probabilmente a causa dell'obiettivo specifico del corso di specializzazione, che si concentra sulla creazione di contesti inclusivi piuttosto che sull'approfondimento di contenuti disciplinari specifici.

In conclusione, questi risultati sono in linea con le previsioni teoriche del modello TPACK e mettono in evidenza l'importanza di una formazione continua e strutturata per gli insegnanti, che integri conoscenze tecnologiche, pedagogiche e disciplinari. Il miglioramento osservato suggerisce inoltre che un approccio formativo integrato, che non si limiti all'insegnamento di strumenti tecnologici, ma promuova anche una riflessione critica sul loro utilizzo all'interno del contesto didattico, sia cruciale per migliorare la qualità dell'insegnamento.

## Riferimenti bibliografici

- Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Preservice teachers as ICT designers: an instructional design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292-302.
- Calvani, A. (2010). La competenza digitale: un modello di riferimento per la scuola. In A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla* (pp. 35-63). Trento: Erickson.



- Calvani, A. (2020). *Tecnologie per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica*. Roma: Armando.
- de Anna, L. (2012). Progetto Firb "ret@ccessibile. Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita". *L'integrazione scolastica e sociale*, 11/3, 225-228.
- de Anna, L. (2016). *Teaching accessibility and inclusion*. Roma: Carocci.
- Di Blas, N., Fabbri, M. & Ferrari, L. (2018). Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(1), 24-38.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of educational computing research*, 32(2), 131-152.
- La Marca, A. (2021). Il TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) e la formazione dei docenti di sostegno. In P. Lucisano (a cura di). *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 549-563). Lecce: Pensa MultiMedia.
- La Marca, A. & Di Martino, V. (2021). The integration of technological, didactic and disciplinary skills in the initial training of support teachers. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol, 21, n.1, 154-171.
- Magnanini A., Morelli G., & Utgè M.S., (2023) Validation of the tpack-it scale for pre-service teacher trainees. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 7(1). Edizioni Universitarie Romane. <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i1.794>.
- Maragliano, R. (2004). Presentazione. Siamo tutti deterministi. In R. Maragliano (ed.), *Pedagogie dell'e-learning* (pp. v-xix). Roma- Bari: Laterza.
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Messina, L., & Tabone, S. (2014). Technology in university teaching: An exploratory research into TPACK, proficiency, and beliefs of Education faculty. *Cadmo*, 22(1), 89-110.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Procedia: social & behavioral sciences*, 46, 1015-1027.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pagliara, S.M. (2015). Il significato e il senso della tecnologia nella scuola. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura. *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 151-161). Milano: Franco Angeli.
- Pennazio, V. & Bochicchio, F. (2022). From technologies for a few to technologies for all. Analysis of inclusive technologies perception in teachers training. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 18 (1), 23-33.
- Ranieri, M. (2022). Le competenze digitali degli insegnanti. In R. Biaggioli, S. Oliviero. *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri* (pp. 49-60). Firenze: Firenze University Press.
- Rivoltella, P.C., & Ferrari, S. (2010). *Scuola del futuro. Appunti di una ricerca-intervento sull'innovazione tecnologica della didattica*. Milano: Educatt.
- Sánchez Utgé, M., Mazzer, M., Pagliara, S.M. & de Anna, L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attività di sostegno. *Italian Journal of Special Education of Inclusion*, V, 1, 133-146.
- Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2020). Efficient self-report measures for technological pedagogical content knowledge (TPACK): Constructing a reliable and valid short-scale among pre-service teachers. *Computers & Education*, 157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103967>.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22
- Rosenthal, R. (1994). Parametric Measures of Effect Size. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The Handbook of Research Synthesis* (pp. 231-244). New York: Russell Sage Foundation.
- Ruggeri, F. (2018). Il TPACK come framework concettuale per l'integrazione della tecnologia nell'insegnamento dell'Italiano LS/L2 in ambito universitario. *Italiano Lingua Due*, 2, 138-158
- Soleman, A.B. (2021). *Using Statistical Methods in Social Science Research. With a Complete SPSS Guide*. Third Edition. Oxford: Oxford University Press. ISBN: 978019752243.
- Tipton, K. (2020). Curriculum Developers' Experiences Adopting Assistive Technologies. In *An Educator Preparation Program. All Theses and Dissertations*, 314. <https://dune.une.edu/theses/314>



### Lucia Borsini

PhD Student | University of Campania “Luigi Vanvitelli” |  
lucia.borsini@unicampania.it

### Arianna Taddei

Associate Professor | University of Macerata | arianna.taddei@unimc.it

### Noemi Del Bianco

Associate Professor | University of Macerata | n.delbianco@unimc.it

### Ilaria D’Angelo

Senior Researcher | University of Macerata | i.dangelo@unimc.it

### Catia Giaconi

Full Professor | University of Macerata | catia.giaconi@unimc.it

### Thomastine Sarchet-Maher

Assistant Professor | National Technical Institute for the Deaf |  
tasbka@rit.edu

## L’insegnante specializzato per le attività di sostegno in classi con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali: riflessioni sul profilo professionale a partire da uno studio pilota sulle percezioni dei docenti in formazione

## The specialized support teacher in the classroom with students with sensory disabilities: considerations on the professional profile from a pilot study on the perceptions of trainee teachers

Call

This article examines the training of support teachers and highlights the importance of teacher professionalism when working with students with sensory disabilities. In order to promote increasingly inclusive educational environments, it is crucial to promote research and studies on the role of specialised support teachers, who play a crucial role in the national education system. This paper explores this issue by analysing the perceptions of pre-service teachers, particularly concerning the challenges of managing classrooms that include students with sensory disabilities. The findings of the study highlight important pedagogical issues related to teacher training courses and the profile of specialised support teachers.

**Keywords:** specialized support teachers, sensory disabilities; initial training, continuing education; teaching professionalism.

L’articolo affronta il tema della formazione dei docenti specializzati per il sostegno, con un focus sulla professionalità docente nel lavoro in classi con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali. Nel tentativo di creare contesti educativi sempre più inclusivi, è essenziale promuovere studi e ricerche sul profilo dell’insegnante specializzato, figura cruciale del sistema formativo nazionale. Il paper affronta questa riflessione a partire dallo studio delle percezioni di docenti in formazione, concentrandosi sulla sfida della gestione della classe dove sono inseriti alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriale. I risultati dello studio permettono di portare alla luce interessanti questioni pedagogiche connesse ai percorsi di formazione e al profilo del docente specializzato.

**Parole chiave:** docenti specializzati per le attività di sostegno; disabilità sensoriali; formazione iniziale; formazione continua; professionalità docente.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Borsini, L., et al. (2024). The specialized support teacher in the classroom with students with sensory disabilities: considerations on the professional profile from a pilot study on the perceptions of trainee teachers. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 47-57. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-04>

**Corresponding Author:** Lucia Borsini | lucia.borsini@unicampania.it

**Received:** 09/12/2024 | **Accepted:** 17/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-04



## 1. Introduzione

Nell'attuale scenario politico e sociale, diventa cruciale riporre al centro della riflessione e degli studi il profilo professionale del docente specializzato per le attività di sostegno e i percorsi di formazione iniziale e continua. Attivare ricerche in questa direzione è di fondamentale importanza soprattutto per la comunità scientifica di ricercatori in Pedagogia e Didattica Speciale che ha sempre mostrato come la qualità del modello dell'inclusione scolastica italiana sia fondato su indagini scientifiche rigorose.

In linea con la ricca letteratura scientifica sul tema, questo articolo si propone di esplorare un tema centrale negli attuali percorsi di formazione iniziale, ovvero una formazione specifica riguardante la "Didattica Speciale e l'apprendimento per le disabilità sensoriali", partendo da uno studio pilota sulle percezioni dei docenti in formazione per comprendere come queste influenzino il modo di pensare e di agire nei contesti classe dove sono inseriti alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali.

Le motivazioni alla base dello studio pilota volto a indagare le percezioni dei docenti durante la formazione iniziale per la specializzazione per le attività di sostegno, con specifico riferimento alla presenza nelle classi di alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali, sono le seguenti.

La prima è dovuta agli ultimi dati ISTAT (2024) che mettono in luce come, per l'anno scolastico 2022-2023, siano circa 338 mila gli/le alunni/e e studenti/esse con disabilità che frequentano scuole di ogni ordine e grado, con un incremento del 7% (quasi 21 mila in più) rispetto all'anno scolastico precedente. Inoltre, da questa rilevazione ISTAT si evince come gli alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali (visive o uditive) nelle scuole italiane rappresentino circa l'8%, con differenze poco rilevanti tra gli ordini scolastici. In particolare, per ogni ordine e grado, lo 0,9% è rappresentato da alunni/e e studenti/esse con cecità, il 2% con ipovisione, l'1,5% con sordità profonda o grave e il 2,6% con ipoacusia (ISTAT, 2024). La questione evidenziata sollecita l'attenzione della ricerca in Pedagogia e Didattica Speciale non tanto dal punto di vista quantitativo, quanto dal punto di vista qualitativo. In altre parole, la presenza di bambini/e e ragazzi/e con disabilità nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, anche se in percentuale ridotta, richiama la presenza di una professionalità docente in grado di fornire progettazioni e azioni didattiche di qualità e di elevata competenza (Pavone, 2014; Aiello & Giaconi, 2024; d'Alonzo & Giaconi, 2024).

La seconda riguarda il ruolo delle percezioni nella costruzione del profilo professionale dei docenti specializzati e l'importanza di una attenzione mirata nella formazione iniziale. Nello specifico, lo studio che presentiamo si inserisce all'interno del filone di ricerche che, nell'ambito della Pedagogia e della Didattica Speciale, ha analizzato il ruolo delle percezioni, degli insegnanti per le attività di sostegno nella costruzione della loro identità professionale (Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014; Mura & Zurru, 2016; Ciraci & Isidori, 2017; Sibilio & Aiello, 2018), nella realizzazione di percorsi di integrazione scolastica (Ianes, Demo & Zambotti, 2010; Caldin, d'Alonzo & Ianes, 2011), di didattica inclusiva (Giaconi, 2016; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Amatori, 2019, 2020; Fiorucci & Pinnelli, 2020), nella gestione della classe (d'Alonzo, Maggiolini & Zanfroni, 2013) e nella progettazione educativa e didattica (Giaconi, 2015; Giaconi & Capellini, 2015; Giaconi, Rodrigues & Del Bianco, 2019). Anche il contesto internazionale è ricco di ricerche che permettono di mettere in evidenza come le percezioni dei docenti in formazione e in servizio possano influenzare la rappresentazione degli alunni/e e studenti/esse con e senza disabilità (Pretzlik et al., 2003), le scelte didattiche e lo stile di insegnamento (Leroy et al., 2007) e gli atteggiamenti verso l'inclusione (Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Taylor & Ringlaben, 2012; Gitschthaler et al., 2021).

Partendo da tali considerazioni, il nostro interesse si circoscrive nel merito dell'agire educativo e didattico proprio dei docenti in formazione. Nel dettaglio, il presente studio si sostanzia nella direzione della ricostruzione delle percezioni dei docenti in formazione per le attività di sostegno, al fine di indagare il loro agire professionale "attuato o proiettato" con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali.



## 2. Lo studio pilota

Lo studio pilota, oggetto del presente paper, si posiziona in linea con la letteratura scientifica, che mette in luce il ruolo cruciale delle percezioni dei docenti in riferimento all'attuazione, o meno, di un agire professionale inclusivo (Eagly & Chaiken, 1998; Salès-Wuillemin, 2006; De Caroli, Sagone & Falanga, 2007; Goussot, 2010; Ramel, 2014; Subban & Mahlo, 2017; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Giraldo, 2022; Aiello & Giaconi, 2024).

Per analizzare le percezioni dei docenti in formazione è stato sviluppato e somministrato un questionario online utilizzando Google Moduli. Il questionario si compone di due sezioni principali: una scheda anagrafica (che raccoglie informazioni generali sui partecipanti quali ad esempio età, sesso, grado scolastico di insegnamento, area disciplinare e anni di servizio) e una sezione di "Indagine sulle percezioni". Quest'ultima sezione si apre con una domanda filtro sull'esperienza pregressa con persone con disabilità sensoriali. In base alla risposta dicotomica (Sì/No), il questionario si dirama in due percorsi: a) per i docenti con esperienza, ai quali sono rivolte domande sulla pratica educativo-didattica con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali; e b) per i docenti senza esperienza, per i quali vengono formulati quesiti sulle percezioni riguardo alla futura pratica didattica in classi inclusive.

Il campione complessivo dell'indagine è rappresentato da 1253 docenti in formazione, frequentanti il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno nell'a.a. 2023/2024 del centro Italia. Nello specifico, quasi il 57% del campione afferisce alla scuola secondaria di secondo grado, il 20,51% alla scuola secondaria di primo grado, il 12,53% alla scuola primaria e il restante 10,06% alla scuola dell'infanzia. Il primo quesito, che consente la diramazione dei due percorsi (a e b), fa emergere che 806 è il numero dei docenti (quasi il 65% del campione) che ha già avuto esperienze pregresse con persone con disabilità sensoriali, mentre i restanti 447 dichiarano di non aver mai conosciuto/incontrato una persona con disabilità sensoriale (35,7% del campione). Tale domanda consente di differenziare il campione per i successivi quesiti: gli items 2, 3, 4 e 5 vengono, infatti, posti alla sola componente del campione che ha risposto in maniera affermativa al quesito n. 1 (ossia 806 docenti in formazione); gli items 6, 7 e 8 vengono invece posti alla componente del campione che ha risposto in maniera negativa al quesito n. 1 (ossia 447 docenti del campione).

Entrambi i percorsi includono domande a risposta chiusa e aperta, permettendo di raccogliere dati quantitativi e qualitativi sulle percezioni dei docenti. Questa struttura consente di analizzare in modo mirato le percezioni, tenendo conto delle esperienze pregresse e delle aspettative future nell'insegnamento con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali.

A seguire verranno presentati i dati riguardanti la seconda sezione del questionario, relativi alle percezioni di coloro che hanno avuto e *non* hanno avuto esperienze con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali.

### 2.1 Presentazione dei dati dei docenti con esperienza (a)

Scendendo nel merito della presentazione dei dati relativi alle domande a risposta chiusa dei docenti con esperienza, questi saranno esposti attraverso statistiche descrittive per distribuzione di frequenza.

In riferimento alla domanda n. 2, riguardante l'aver avuto esperienze in contesti che accoglievano ragazzi/e con disabilità sensoriale uditiva/visiva, il 43,1% ha affermato di aver conosciuto/incontrato uno o più persone con disabilità visiva; il 40% dichiara invece di aver conosciuto/incontrato persone con disabilità uditiva; l'11,4% del sottocampione asserisce di aver conosciuto/incontrato persone sia con disabilità visiva che uditiva; il 5,5% del campione dichiara, invece, di aver conosciuto/incontrato persone con disabilità complesse (Figura 1).

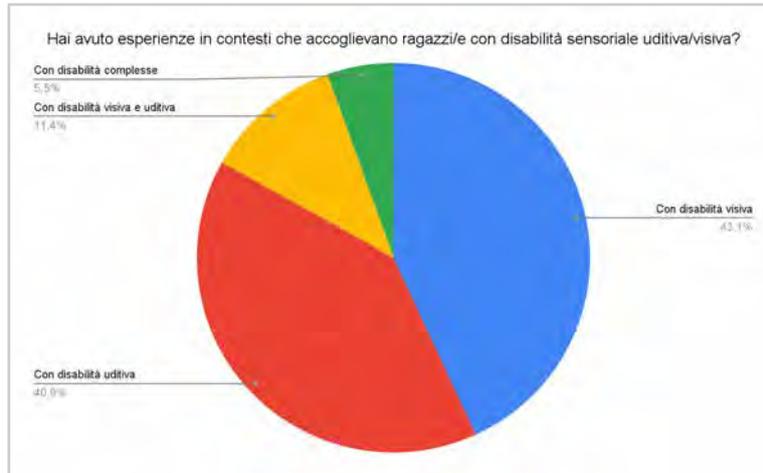


Figura 1- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.2

In riferimento all'item n. 3 "Quale ruolo avevi nella/e relazione/i con la/le persona/e con disabilità sensoriale? (Se hai avuto più esperienze puoi indicare più risposte)", si evidenzia la seguente distribuzione: il 36,2% dichiara che la relazione avuta con la persona con disabilità si colloca nella sfera dei "conoscenti"; il 35% indica una relazione afferente alla sfera "insegnante/educatore"; il 14,1% definisce "amicale" la relazione con la persona con disabilità; il 10,1% dichiara di avere una relazione all'interno della "famiglia"; il residuale 4,6% inquadra la relazione in ambito "lavorativo" tra colleghi (Figura 2).

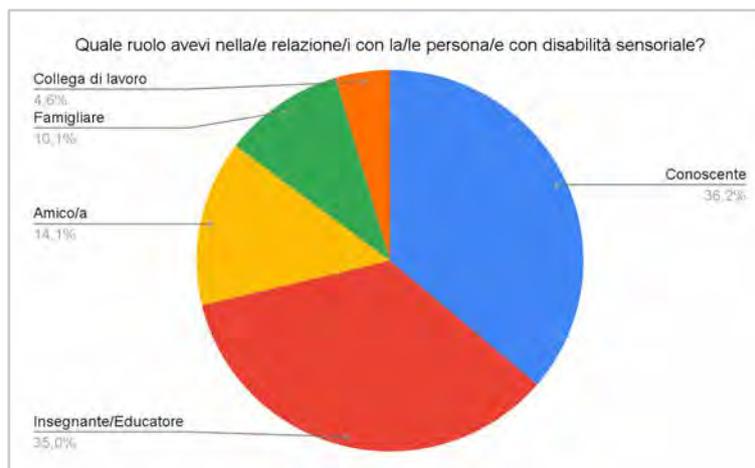


Figura 2- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.3

Entrando nel merito delle domande a risposta aperta, queste sono state analizzate secondo la metodologia qualitativa della *Thematic Analysis* (Boyatzis, 1998; Nowell et al., 2017).

Nello specifico, partendo dalle risposte ottenute al quesito n. 3, tra coloro che hanno dichiarato di aver conosciuto/incontrato una persona con disabilità sensoriale (806 docenti, quasi il 65% dell'intero campione), il 35% del sottocampione ha indicato di aver ricoperto il ruolo di "Insegnante/Educatore" con persone con disabilità sensoriali. Tale percentuale è l'unica che – per motivi di economicità della trattazione – prenderemo in esame al fine di individuare le percezioni che emergono nei successivi items.

Nello specifico, procedendo con l'analisi delle risposte pervenute dalla domanda n. 4 "Quali sono state le criticità che hai incontrato?", tra le principali *core category* è possibile rintracciare quelle relative alla



“comunicazione” (40,45%), alla “relazione educativa” (22,61%), alla “progettazione” (13,38%), a “nessuna criticità” (12,42%), al “contesto” (6,37%), mentre il 4,78% afferma “altro” (Figura 3).

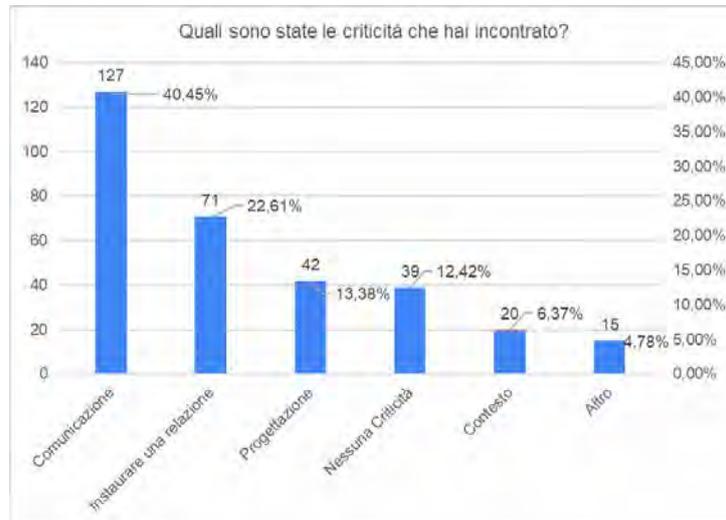


Figura 3- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.4

Proseguendo con l’analisi della domanda n. 5 “Quali risorse/strategie/modalità hai attivato nella relazione?”, tra le principali *core category* rintracciamo le risorse/strategie/modalità di comunicazione “verbale” (67,83%), “non verbale” (12,42%), “paraverbale” (10,51%), “dispositivi tecnologici” (5,41%) e “altro” (3,82%) (Figura 4).

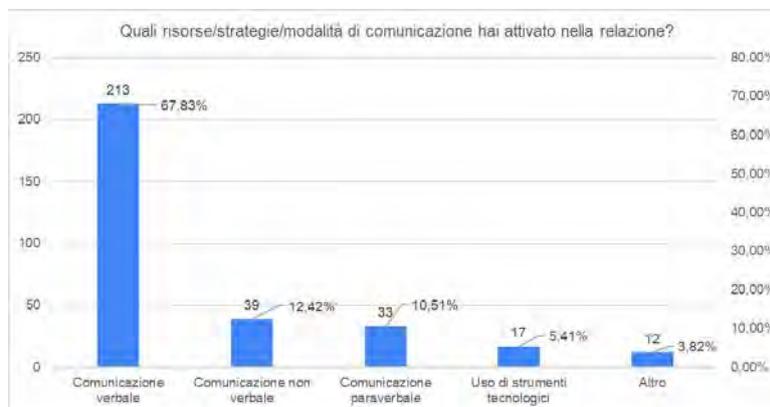


Figura 4- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.5

## 2.2 Presentazione dei dati dei docenti senza esperienza (b)

Alla parte del campione che *non* ha mai incontrato/conosciuto una persona con disabilità sensoriale (447 docenti del campione) i quesiti a risposta aperta (n. 6 “Pensi di incontrare più difficoltà nella relazione con una persona con disabilità visiva, uditiva o complessa?”; n. 7 “Cosa ti spaventa/intimorisce/preoccupa nella relazione educativa con una persona con disabilità sensoriale?”; n. 8 “Pensi di avere delle risorse/competenze personali/professionali funzionali alla relazione educativa con persone con disabilità sensoriali? Se sì, quali?”) ottengono le distribuzioni presentate a seguire.



Dalla domanda n. 6 “Pensi di incontrare più difficoltà nella relazione con una persona con disabilità visiva, uditiva o complessa?” si evince che circa il 58,6% del campione individua le disabilità complesse come la categoria che più delle altre viene percepita “difficile”; il 23,7% indica la disabilità visiva; infine, la percentuale residua del 17,7% dichiara di trovare maggiore difficoltà nella relazione con una persona con disabilità uditiva (Figura 5).

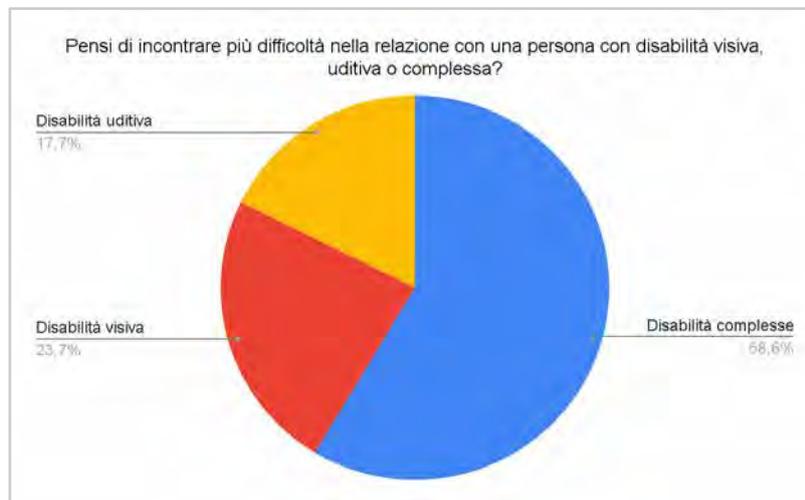


Figura 5- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.6

Dall’analisi del quesito n. 7 “Cosa ti spaventa/intimorisce/preoccupa nella relazione educativa con una persona con disabilità sensoriale?” tra le principali *core category* emergono: “non saper comprendere i suoi bisogni” (28,70%), “non riuscire a comunicare” (28,70%), “non avere le competenze” (19,96%), “non saper essere d’aiuto” (13,00%), “inesperienza” (3,14%) ed infine “altro” (6,50%) (Figura 6).

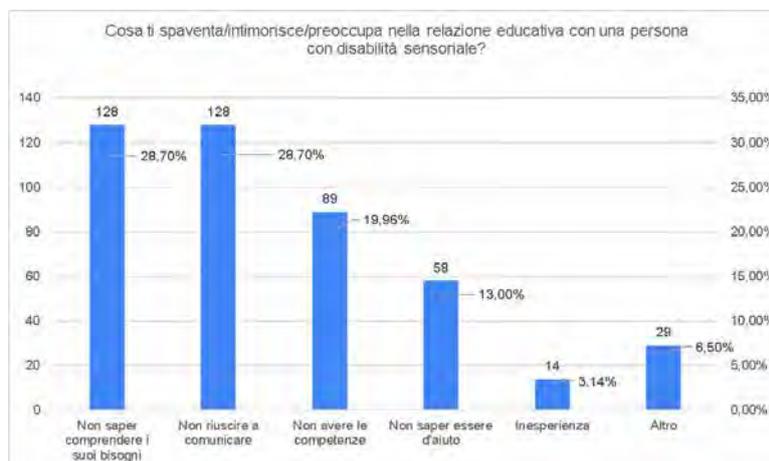


Figura 6- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.7

In merito al quesito n. 8 “Pensi di avere delle risorse/competenze personali/professionali funzionali alla relazione educativa con persone con disabilità sensoriali? Se sì, quali?”, si evince che il 54,81% del campione risponde affermativamente. Tra le principali categorizzazioni rintracciamo: “empatia” (27,07%), “competenze comunicative, relazionali e sociali” (22,37%), “osservazione e ascolto” (20,36%), “flessibilità, creatività” (15,44%), “competenze tecnologiche” (10,51%), “altro” (4,25%) (Figura 7).

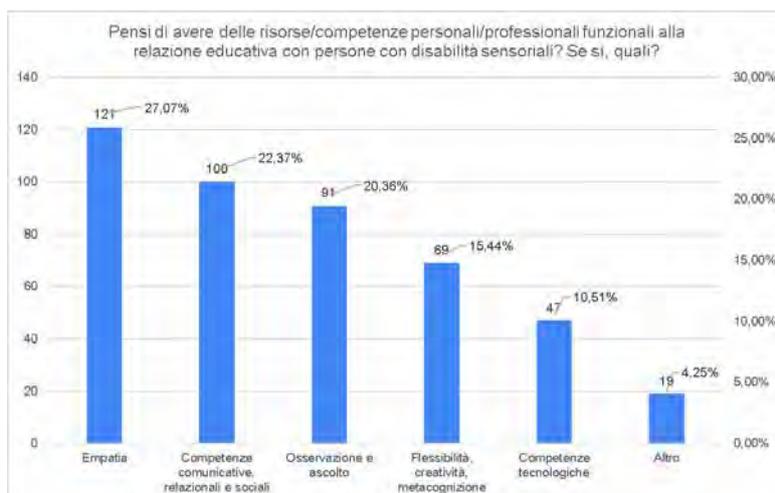


Figura 7- Distribuzione grafica delle risposte in riferimento alla domanda n.8

### 2.3 Discussione dei risultati

Entrando nel merito dei dati ottenuti dalla sezione del questionario dedicata alla ricostruzione delle percezioni dei docenti in formazione è possibile riflettere circa concordanze e discordanze con gli studi presenti nella letteratura di riferimento.

La parte di campione che afferma di aver avuto un rapporto educativo/formativo con una persona con disabilità sensoriale (ossia 282 persone su 1253) individua quale principale criticità la sfera della comunicazione (area tematica evidenziata da 127 persone su 282). Tale aspetto è in linea con quanto rilevato sia nelle ricerche condotte sul tema (Booth, Ainscow & Dovigo, 2014; Vinci, 2017; Cottini, 2019; Caldin, 2022; Caldin & Polato, 2023), sia nelle recenti evoluzioni legislative (Direttiva Miur 27 dicembre 2012; D.Lgs. n. 66/2017; D.I. n. 182/2020; D. n. 81/2022). In questa direzione, tanto la letteratura quanto la normativa dimostrano come l'uso del linguaggio ICF (WHO, 2001) possa divenire un approccio epistemologico centrale nella lettura e nella presa in carico dei bisogni di una persona con disabilità sensoriale, permettendo di spostare l'attenzione dal singolo al contesto, al fine di facilitare l'identificazione e l'ottimizzazione dei fattori ambientali (Cottini, 2019; Caldin, 2022; Caldin & Polato, 2023). Tale approccio può rappresentare una risposta alle criticità emerse nella nostra rilevazione, in particolar modo se il dato viene letto insieme alle risposte del quesito n. 5 "Quali risorse/strategie/modalità di comunicazione hai attivato nella relazione?". Per tale item, infatti, 213 persone asseriscono di aver attivato risorse nella sfera della comunicazione affidandosi principalmente al canale della comunicazione verbale. Tale strategia risulta essere efficace, ma limitata, poiché tanto la comunicazione quanto la relazione insegnamento/apprendimento, possono essere supportate da ulteriori e diversificati canali comunicativi. A tal proposito, la lettura congiunta dei dati rilevati nella domanda relativa alle "criticità" e quella relativa alle "risorse strategie/modalità" ci permette di riflettere sulla necessità di attenzionare, all'interno dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno, le competenze utili per le strategie di comunicazione alternative al linguaggio verbale e per l'utilizzo di strumenti tecnologici e didattici specifici, tanto più efficaci quanto più collocati all'interno di una progettazione competente in grado di attivare mediatori calibrati sulle esigenze personali dei destinatari. Tale percezione si posiziona in linea con quanto affermato da Buccini (2023): «Una strategia strutturalmente inclusiva comprende, ad esempio, una modalità di comunicazione in grado di utilizzare canali sensoriali multipli, privilegiando materiali multimodali, ossia fruibili in modalità differenti a seconda delle esigenze del destinatario senza la perdita di significative informazioni» (p. 593).

Procedendo con l'analisi delle risposte riportate dalla parte del campione che ha dichiarato di *non* aver mai incontrato/conosciuto una persona con disabilità sensoriale (ossia 477 docenti, che rappresenta il 35% del campione), la domanda n. 6 "Pensi di incontrare più difficoltà nella relazione con una persona



con disabilità visiva, uditiva o complessa?”, mette in luce che 262 persone pensa di incontrare maggiore difficoltà nei casi di “disabilità complesse”. Tale percezione è in continuità con studi precedentemente condotti (Ryan, 2009; Cassady, 2011; Pinnelli & Fiorucci, 2019), in cui è possibile evincere come di fronte ad una disabilità lieve o un Disturbo Specifico dell’Apprendimento vi siano atteggiamenti assertivi e propositivi (Cassady, 2011), mentre atteggiamenti di inadeguatezza e ritrosia si manifestano in riferimento alle disabilità complesse (Ryan, 2009).

Anche per i futuri docenti specializzandi per le attività di sostegno che non hanno incontrato/conosciuto una persona con disabilità sensoriale, la preoccupazione maggiore risiede tanto nel timore di non riuscire ad instaurare una “comunicazione” efficace (28,70% del campione) quanto nel non “comprendere i suoi bisogni” (28,70% del campione). Come confermano gli studi di settore (Vinci, 2017; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Buccini, 2024) oltre al generalizzato timore di non riuscire ad avere/trovare forme comunicative efficaci con i/le propri/e alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali, gli interlocutori esprimono preoccupazioni riguardanti le loro difficoltà nell’interpretazione dei bisogni e delle necessità altrui, in quanto non competenti sull’utilizzo di codici comunicativi specifici, come la Lingua Italiana dei Segni nei casi di disabilità uditive e il codice di letto-scrittura Braille nei casi di disabilità visive (Fiorucci & Pinnelli, 2020).

Tale riflessione si colloca in continuità con quanto dichiarato dal 54,81% del campione, componente che afferma di possedere delle competenze principalmente di natura empatica o possedere attitudini verso strategie comunicative relazionali e sociali che, tuttavia, devono essere affinate dall’acquisizione di competenze specifiche. Tali posizioni richiamano un’azione professionale aperta al cambiamento, in grado di orientare criticamente ed ermeneuticamente la propria azione educativo-didattica (Schön, 1993; Aiello, Sharma & Sibilio, 2016; d’Alonzo, Piscitelli & Salmeri, 2023).

In conclusione, le percezioni dei docenti che hanno avuto e *non* hanno avuto esperienza diretta con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali offrono preziose riflessioni circa i livelli di conoscenza e confidenza nell’insegnamento e nell’utilizzo di strategie didattiche specifiche per la realizzazione di contesti inclusivi.

### 3. Riflessioni e prospettive

Lo studio pilota presentato in questo contributo offre preziose riflessioni sull’agire professionale dell’insegnante specializzato per le attività di sostegno, con particolare attenzione alle percezioni dei docenti in formazione riguardo alla gestione di classi che includono alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali.

I risultati emersi sottolineano l’importanza di una formazione mirata e di qualità per questi professionisti, in linea con le crescenti esigenze di inclusione nel sistema scolastico italiano (ISTAT, 2024). L’analisi delle percezioni dei 1253 docenti in formazione coinvolti nello studio rivela una consapevolezza diffusa della complessità del ruolo dell’insegnante per le attività di sostegno nella presa in carico di alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali. Questa consapevolezza si allinea con la letteratura scientifica di riferimento che mette in luce come le percezioni degli insegnanti influenzino significativamente la costruzione della loro identità professionale e l’efficacia delle pratiche inclusive (Murdaca, Oliva & Nuzzaci, 2014; Mura & Zurru, 2016; Ciraci & Isidori, 2017; Sibilio & Aiello, 2018). All’interno di tale cornice di riflessione, gli studi (Gaspari, 2016; Aiello, Sharma & Sibilio, 2016; Pugnaghi, 2020; Caldin, 2023) sottolineano l’importanza di un continuo aggiornamento e ripensamento della professionalità docente, definita come la capacità di articolare, approfondire e migliorare le informazioni e le pratiche, sperimentandole e monitorandole in contesti diversificati. Numerosi studi evidenziano come la formazione continua e trasversale dell’intero team docente sia una condizione imprescindibile per la realizzazione di una professionalità inclusiva (Gaspari, 2016; Aiello, Sharma & Sibilio, 2016; Aiello et al., 2017; Sibilio & Aiello, 2018). Un dato particolarmente rilevante emerge dalla distribuzione delle esperienze pregresse con persone con disabilità sensoriali: circa il 65% del campione dichiara, infatti, di aver avuto tali esperienze. Questo risultato sotto-



linea l'importanza di integrare nella formazione iniziale e continua dei docenti specializzati opportunità di contatto diretto e di riflessione sulle esperienze con studenti/esse con disabilità sensoriali, in linea con quanto suggerito da Aiello e Giaconi (2024) circa l'importanza di un agire professionale inclusivo.

Le percezioni dei docenti in formazione rivelano anche una consapevolezza delle sfide metodologiche e didattiche associate all'inclusione di alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali. Questo risultato si allinea con le ricerche che mettono in luce l'importanza delle percezioni dei docenti nel definire le scelte didattiche e lo stile di insegnamento (Leroy et al., 2007; Gitschthaler et al., 2021). Nonostante un forte interesse e una predisposizione empatica, i docenti spesso si sentono inadeguati nella gestione della relazione educativa con alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali. La formazione dei docenti specializzati deve, quindi, orientarsi verso un aggiornamento professionale continuo, capace di accogliere le complessità e le sfide pedagogiche, evitando soluzioni emergenziali.

Future ricerche potrebbero approfondire ulteriormente l'impatto delle percezioni dei docenti sulle pratiche didattiche, nonché esplorare l'efficacia di diverse modalità formative nel modificare tali percezioni e migliorare le competenze degli insegnanti specializzati nell'ambito delle disabilità sensoriali. Inoltre, sarebbe utile estendere lo studio ad un campione più ampio e diversificato geograficamente, per ottenere una panoramica più completa della situazione nazionale. In definitiva, la ricerca qui presentata conferma l'importanza di una formazione mirata e di qualità per gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno, sottolineando come le percezioni e le esperienze pregresse dei docenti in formazione rappresentino un punto di partenza fondamentale per costruire una professionalità docente realmente inclusiva, capace di rispondere efficacemente alle sfide poste dalla presenza di alunni/e e studenti/esse con disabilità sensoriali nelle classi italiane.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., & Giaconi, C. (Eds.) (2024). *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholè.
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Sibilio, M., & Zollo, I. (2017). Il concetto di autodeterminazione in una prospettiva semplice: possibili implicazioni per l'agire didattico dei docenti. *Educational reflective practices*, (1), 96-109.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.
- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Amatori, G. (2020). I disturbi del comportamento a scuola: Uno studio pilota sulla percezione dei docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2), 101-119.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. New York: Sage.
- Buccini, F. (2023). Percezione tattile e disabilità visiva: un'esperienza con i docenti del corso di formazione per le attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 586-607.
- Buccini, F. (2024). Costruire competenze professionali attraverso la didattica laboratoriale. Una ricerca esplorativa con i futuri insegnanti di sostegno. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2), 1-10.
- Caldin, R. (2022). *Pedagogia speciale e didattica speciale/2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 1-175). Trento: Erickson.
- Caldin, R. (2023). *De Visu: disabilità visiva e agire educativo*. Trento: Erickson.
- Caldin, R., & Polato, E. (2023). Toccare, conoscere, rappresentare: Dal tatto alle immagini tattili: il pensiero di Montessori, Munari, Romagnoli, Ceppi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 093-102.
- Caldin, R., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (2011). La situazione attuale dell'integrazione nella scuola italiana attraverso le percezioni e le opinioni degli insegnanti. In *L'integrazione nella percezione degli insegnanti* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral



- disorder. *Electronic journal for inclusive education*, 2(7), 1-23.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (16), 207-234.
- Cottini, L. (2019). La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Olivieri (A cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp.137-147). Pisa: ETS.
- d'Alonzo, L., & Giaconi, C. (Eds.) (2024). *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(3), 4-16.
- d'Alonzo, L., Piscitelli, P., & Salmeri, S. (Eds.) (2023). *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*. Brescia: Scholé.
- De Caroli, M. E., Sagone, E., & Falanga, R. (2007). Sé professionale e atteggiamenti sociali verso la disabilità negli insegnanti di sostegno della scuola dell'infanzia, primaria e media inferiore. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 7(3), 15-26.
- Decreto 10 gennaio 2022. [Disposizioni in materia di professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile. (22A02141)] (GU Serie Generale n.81 del 06-04-2022).
- Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020. [Adozione del modello di Piano Educativo Individualizzato (PEI) e delle correlate linee guida. GU della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 29 del 04-02-2021.
- Decreto Legislativo 13 Aprile 2017, n. 66. [Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti/esse con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074)] (GU n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure. *Handbook of social psychology*, 1, 269-322.
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 68-80.
- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31-44.
- Giaconi, C. & Capellini, S. A. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive* (pp. 1-143). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2016). Una via per l'inclusione: il Progetto PROPIT tra allineamento e sostenibilità. In P.G. Rossi, C. Giaconi (A cura di), *Micro-progettazione: pratiche a confronto* (pp. 39-49). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Rodrigues, M. B. & Del Bianco, N. (2019). *Gettare lo sguardo in avanti. La co-progettazione nella pedagogia speciale*. Beaubassin: Edizioni Accademiche Italiane.
- Giraldo, M. (2022). 1992-2022: Trent'anni di processi e problemi inclusivi nella Scuola Secondaria di II grado. *Nuova Secondaria*, 40(4), 168-169.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R. & Schwab, S. (2021). Resources for Inclusive Education in Austria: An Insight Into the Perception of Teachers. In J. Goldan, J. Lambrecht, T. Loreman (A cura di), *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)* (pp. 67-88), 15. Leeds: Emerald Publishing Limited.
- Goussot, A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 5(1), 271-296.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Edizioni Erickson.
- Istituto Nazionale di Statistica. (2024). *Alunni con disabilità nell'anno scolastico 2022/2023*. <https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European journal of psychology of education*, 22, 529-545.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). (2012). *Direttiva del 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno. *Italian Journal of Educational Research*, (12), 99-120.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1609406917733847.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001-2007). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. Ginevra.



- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori: Milano.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Pretzlik, U., Olsson, J., Nabuco, M. E., & Cruz, I. (2003). Teachers' implicit view of intelligence predict pupils' self-perception as learners. *Cognitive Development*, 18(4), 579-599.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 82-108.
- Ramel, S. (2014). Élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants?. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.
- Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). Méthodologie de l'enquête. *Cours de psychologie Sociale* 1, 45-77.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Brescia: Edizioni Dedalo.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Subban, P., & Mahlo, D. (2017). "My attitude, my responsibility" Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 441-461.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Vinci, V. (2017). La didattica inclusiva per studenti/esse con disabilità sensoriali: fra multisensorialità, tecnologie e vicarianza. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2016(4), 7-28.



**Raffaele Ciambrone**

Associate professor | Department of Civilizations and Forms of Knowledge | University of Pisa | raffaele.ciambrone@unipi.it

## Nuovi percorsi di formazione per l'inclusione scolastica New training paths for school inclusion

Call

Among the novelties expected to emerge next year is the possibility that the initial training path for future pre-school and primary school teachers will be strongly innovated. There is, in fact, a provision, contained in Legislative Decree 66/2017 - the so-called 'inclusion decree' - that would add 60 university training credits (CFUs) of Special Pedagogy to the qualifying course of study for teaching in pre-school and primary schools. Not, therefore, of 'support teachers' but of everyone, including so-called 'curricular' teachers.

This is a legislative measure that would have a very strong impact at the educational level and could really have a profound effect in defeating that mental attitude defined for some time now as the 'delegation process', i.e. that mechanism whereby curricular teachers tend to shift the 'taking charge' of pupils and students with disabilities onto support teachers.

This contribution will retrace the path that led to the current figure of the support teacher, making a comparison with the results of some international surveys, with the aim of showing the importance of the implementation of this law, which completes a fundamental aspect of the 'inclusive teacher profile', as defined in the scientific literature.

**Keywords:** Teacher Training; In-service training; Support Teachers; Profile of Inclusive Teachers; Inclusive Education.

Tra le novità che dovrebbero palesarsi nel 2025, c'è la possibilità che venga fortemente innovato il percorso di formazione iniziale per i futuri docenti di scuola dell'Infanzia e di scuola Primaria. Vi è infatti una norma, contenuta nel decreto legislativo 66/2017 c.d. "decreto sull'inclusione", che aggiungerebbe 60 crediti formativi universitari (CFU) di Pedagogia speciale al percorso di studi abilitante all'insegnamento nelle scuole d'Infanzia e primarie. Non, dunque, degli insegnanti di sostegno bensì di tutti i docenti, compresi i c.d. "curricolari".

Si tratta di un provvedimento normativo che avrebbe un fortissimo impatto a livello formativo e potrebbe davvero incidere a fondo per sconfinare quell'atteggiamento mentale definito ormai da tempo come "processo di delega", ossia quel meccanismo per cui i docenti curricolari tendono a spostare sui docenti di sostegno la "presa in carico" di alunni e studenti con disabilità. In questo contributo si ripercorreranno le tappe che hanno portato all'attuale figura del docente di sostegno, operando un raffronto con i risultati di alcune indagini internazionali, con l'obiettivo di mostrare l'importanza dell'attuazione di tale norma, che implementa un aspetto fondamentale del "profilo dell'insegnante inclusivo", così come definito nella letteratura scientifica.

**Parole chiave:** formazione iniziale, formazione in servizio, docente specializzato sul sostegno didattico; profilo dell'insegnante inclusivo; inclusione scolastica.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Ciambrone, R. (2024). New training paths for school inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 58-72. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-05>

**Corresponding Author:** Raffaele Ciambrone | [raffaele.ciambrone@unipi.it](mailto:raffaele.ciambrone@unipi.it)

**Received:** 27/11/2024 | **Accepted:** 10/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-05



## Introduzione

Vi sono due problematiche, che riguardano aspetti importanti della formazione dei docenti, di cui si discute da tempo, sia in ambito accademico – per le caratteristiche scientifiche attinenti al profilo dell’insegnante inclusivo – sia in ambito professionale – per i risvolti che necessariamente un eventuale cambiamento dei percorsi formativi comporterebbe in termini di impatto sulla carriera docente.

La prima concerne la durata del percorso formativo, la quale, oltre alla riflessione accennata, che impegna in particolar modo i pedagogisti speciali, riverbera in altri settori accademici nella misura in cui agisce quale elemento di cambiamento in un sistema ormai stabilizzato da più di quattordici anni. Se parliamo – come in effetti è – di apportare modifiche ad un corso di specializzazione ovvero ai percorsi di formazione iniziale dei futuri docenti, propedeutici all’ammissione a tale corso, inevitabilmente andiamo a toccare una serie di equilibri interni che riguardano la presenza di determinati insegnamenti e, con essi, i settori scientifici disciplinari di riferimento, con docenti e società scientifiche pronte a presidiare il mantenimento dello status quo. Ecco che i due ambiti sopra richiamati – quello accademico e quello scientifico – si intrecciano nella complessità delle reciproche interferenze. Oggettive ragioni scientifiche richiamanti la necessità di potenziare le competenze nella didattica inclusiva, dovrebbero tuttavia aprire la strada a soluzioni concordate.

La seconda questione, che attiene principalmente alla qualità dell’inclusione scolastica, riguarda l’annoso e stratificato problema del “processo di delega”, il quale pure può essere sviluppato in una serie di considerazioni che guardano a più aspetti, quello scientifico e quello professionale, ma quest’ultimo legato solo al mondo della scuola. Al riguardo non è secondaria per le implicazioni che ne conseguirebbero, l’idea che sta prendendo corpo in queste ore quale proposta legislativa<sup>1</sup> di separare le due carriere: quella dei docenti su “posto comune” e su “posto di sostegno”, con l’istituzione di un’apposita cattedra, ripartita nei quattro gradi scolastici.

Entrambe le considerazioni portano a svolgere una serie di approfondimenti che chiamano in causa anzitutto il profilo professionale dei futuri docenti (quale *terminus ad quem*), partendo dai presupposti scientifici che fondano e costruiscono tale profilo (*terminus a quo*). In altre parole: che durata dovrà avere e quale percorso di studi dovrà seguire un futuro docente che voglia costruire un profilo professionale di elevato livello?

Partiamo dall’esaminare il “profilo dell’insegnante inclusivo”, così come si trova nella letteratura scientifica internazionale.

### 1. Il profilo del docente inclusivo

La European Agency for Special Needs and Inclusive Education – agenzia sostenuta dalla Commissione Europea, che riunisce rappresentanti di 31 Paesi dell’area EU – ha pubblicato, nel 2012, il *Profilo del docente inclusivo*, quale esito di un ampio progetto che aveva coinvolto policy makers, professionisti, studenti, alunni e genitori, riuniti e consultati fra il 2010 e il 2011 in ben quattordici meeting e study visit.

Il *Profilo* individua quattro valori fondamentali per il lavoro dei docenti in ambienti scolastici inclusivi. Per ogni *valore* sono state individuate due macro-aree di competenze, ognuna delle quali articolata in atteggiamenti e opinioni, conoscenze, abilità specifiche

1 Depositata di recente al CNEL, che – secondo l’ordinamento costituzionale - ha iniziativa legislativa.



Valore fondamentale	Macro-area di competenza
<b>Valorizzare la diversità degli studenti</b> - la differenza degli studenti è considerata una risorsa e un bene per l'istruzione.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concetti di educazione inclusiva</li> <li>• Il punto di vista dell'insegnante sulle differenze di apprendimento</li> </ul>
<b>Sostenere tutti gli studenti</b> - gli insegnanti coltivano grandi aspettative sul successo di tutti gli studenti.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo di tutti gli studenti</li> <li>• Adottare approcci didattici efficaci in classi eterogenee</li> </ul>
<b>Lavorare con gli altri</b> - la collaborazione e il lavoro di squadra sono approcci essenziali per tutti gli insegnanti.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saper lavorare con i genitori e le famiglie</li> <li>• Saper lavorare con più professionisti dell'educazione</li> </ul>
<b>Sviluppo e aggiornamento professionale personale</b> - l'insegnamento è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili della loro formazione continua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docenti come operatori riflessivi</li> <li>• La formazione iniziale dei docenti come base per l'apprendimento e lo sviluppo professionale continuo</li> </ul>

Per quanto concerne lo sviluppo e l'aggiornamento professionale, le due macro-aree di competenze sono così articolate:

- a) L'insegnamento è un'attività di problem solving che richiede un'azione sistematica e progressiva di programmazione, valutazione, riflessione e quindi di azione; riflettere sulla didattica e sulla vita scolastica aiuta i docenti a lavorare in modo efficace con i genitori, nonché in team con gli altri insegnanti e i professionisti che operano all'interno e all'esterno della scuola; il lavoro del docente deve essere *evidence-based*; va valorizzata l'importanza di sviluppare una metodologia didattica personalizzata.
- b) I docenti sono responsabili del proprio aggiornamento professionale; la formazione iniziale è il primo passo nell'ambito di una formazione professionale permanente; l'insegnamento è un'attività di apprendimento; essere aperti ad apprendere nuove abilità e a chiedere informazioni e supporto è un bene, non una debolezza; un insegnante non può essere un esperto di tutte le questioni relative all'integrazione scolastica e all'inclusione; le conoscenze di base sono importanti per chi comincia il proprio percorso professionale, ma l'apprendimento continuo è fondamentale; il cambiamento e lo sviluppo sono costanti e i docenti devono possedere le competenze adatte a gestire e a rispondere ai mutevoli bisogni degli alunni nel corso della loro carriera professionale.

La formazione è dunque un valore fondamentale nella costruzione di un profilo inclusivo: formazione iniziale e formazione in servizio, che accompagna per tutto il percorso il docente, inteso come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo e sul proprio operato.

Trova ampio accordo l'asserzione che la qualità dell'istruzione dipenda da quella degli insegnanti. A sua volta, tuttavia, è la formazione a incidere sulla qualità dell'insegnante. Alcuni studiosi, che hanno cercato di comprendere e misurare in termini percentuali l'impatto della variabile rappresentata dall'insegnante nei paesi sviluppati, ritengono che l'effetto complessivo del docente sul rendimento scolastico (detto anche l' "effetto principale") possa oscillare dal 10 al 15% circa, quale incremento dei livelli di successo di tutti gli studenti (Scheerens, 2016). La formazione è, dunque, un elemento sostanziale nel miglioramento dei sistemi educativi di istruzione e formazione.

In questo contributo ci concentreremo pertanto sulla Formazione iniziale, approfondendo due questioni, fondamentali e correlate per conseguire una professionalità docente di alto livello, in grado di supportare al meglio bambini e bambine, alunni e alunne, studenti e studentesse coinvolti in percorsi e contesti così complessi come quelli attuali: la durata dei percorsi, le conoscenze da apprendere e i percorsi professionalizzanti.

Lo faremo allargando lo sguardo al contesto europeo, così da svolgere un'analisi comparata di quanto accade in altri Paesi del nostro continente, ma anche con un excursus che ripercorra i principali passaggi che si sono susseguiti in Italia, la cui peculiarità deve necessariamente essere presa in considerazione nel campo dell'inclusione, essendo tuttora l'unico Paese europeo con un sistema pienamente inclusivo (Ebersold, Schmitt & Priestley, 2011).

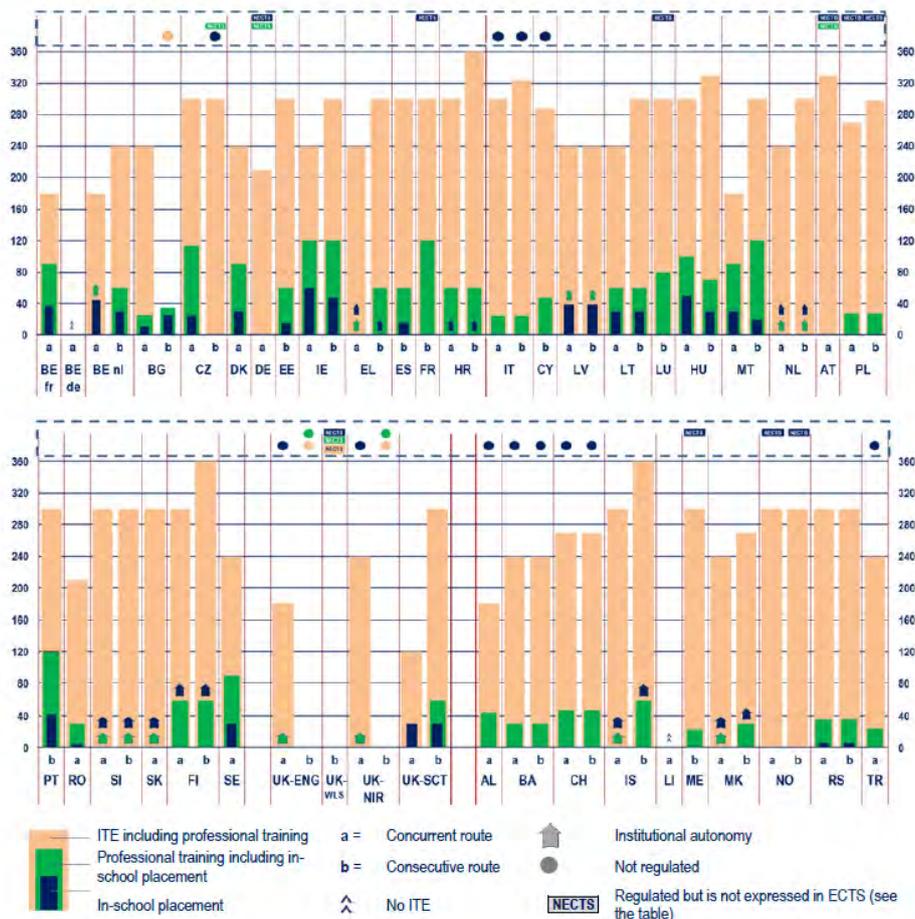


## 2. La formazione iniziale dei docenti in Europa

In alcuni documenti internazionali, quali il *Rapporto della Commissione europea/EACEA/Eurydice* del 2015 sulla professione docente e il *Review education policies – Education GPS -Teachers*, redatto dall'OCSE nel 2019, troviamo un quadro esaustivo ed analisi comparative sul percorso di studi e sulle competenze professionali che portano al conseguimento dell'abilitazione per la carriera docente in Europa. Vi compare una distinzione tra *pre-service* – ossia la fase di preparazione iniziale dei docenti – e *induction* – ossia quella di avvio e sviluppo in servizio – cui segue l'*in-service training* e il *Continuous Professional Development (CPD)*, inteso quale processo continuo di miglioramento delle capacità e delle competenze professionali del docente, che si attua attraverso una pluralità di interventi. Nelle indagini TALIS dell'OCSE, il CPD è definito quale “attività che sviluppa le capacità, le conoscenze, le competenze e altre caratteristiche di un individuo come insegnante” (cfr. OCSE, 2014).

I percorsi di formazione iniziale variano da Paese a Paese, oscillando tra i tre e i cinque anni. Si tratta di percorsi erogati dalle Università o da Istituti specializzati, che prevedono *contenuti disciplinari* e *attività professionalizzanti* e comprendono *attività di tirocinio e/o stage* nelle scuole. Queste ultime includono attività osservative (spesso accompagnate da un tutor) e sessioni che mirano a sviluppare una sempre maggior autonomia, in cui il candidato è direttamente responsabile delle attività di insegnamento in classe. In 15 Paesi europei i programmi di formazione iniziale si concludono con una laurea di primo livello; in 17, con una laurea di secondo livello (Cfr. Figura 1).

Figure 2.3: Minimum duration of ITE, professional training and in-school placement (in ECTS), in lower secondary education, 2019/20



Source: Eurydice.

Fig. 1 - Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. 2021, p. 69.



Con la “Dichiarazione della Sorbona” (1998), sottoscritta da Germania, Francia, Italia, Regno Unito, si è avviato un processo unitario nella configurazione degli studi universitari – teso soprattutto a far convergere organizzazione ed obiettivi, ma anche i profili e gli statuti professionali dei docenti – che ha due momenti importantissimi nelle conferenze di Bologna (1999) e Praga (2001).

La Dichiarazione di Lisbona del 2000 si era posta come obiettivo temporale di trovare punti di unione in questi processi entro il 2010, ponendo particolare enfasi sul fatto che «la formazione degli insegnanti e dei formatori [era da considerare] come uno degli obiettivi chiave per migliorare la qualità generale dei sistemi di istruzione e formazione nel UE».

Gli insegnanti sono considerati “reflective practitioner” (Schön, 1983), cioè “professionisti riflessivi”, ad indicare un aspetto peculiare della figura del docente che elabora individualmente strategia di miglioramento e innovazione. Tutti i documenti internazionali sostengono questo orientamento.

Con riguardo ai principali modelli adottati nell’ambito della formazione professionale, l’indagine EACEA/Eurydice del 2015 ne distingue principalmente due: il modello “simultaneo” e quello “consecutivo”. Nel primo caso, la *formazione professionale* viene erogata contemporaneamente al percorso di *formazione generale* che verte sulle discipline di studio; nel secondo, le *attività teoriche e pratiche*, che mirano a formare le *competenze professionali*, sono esercitate successivamente al periodo di formazione generale incentrato sui contenuti disciplinari.

La durata minima del percorso di formazione professionale corrisponde mediamente a 60 ECTS<sup>2</sup>.

In circa la metà dei sistemi di istruzione europei - 20, per la precisione - coloro che hanno completato il percorso di formazione iniziale e di formazione professionale sono considerati docenti a pieno titolo, mentre in altri 23 sistemi di istruzione i candidati devono superare ulteriori passaggi per conseguire l’abilitazione all’insegnamento. In 6 Paesi – e tra questi, come è noto, l’Italia – devono anche superare un concorso; mentre, negli altri 17, la competenza professionale deve essere confermata attraverso un esame attitudinale o una certificazione di tipo professionale.

Esistono anche quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti, una sorta di profilo professionale del docente. Ricordiamo, per il Regno Unito, il Teachers’ standards<sup>3</sup> e, per l’Italia, l’articolo 27 del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro<sup>4</sup>.

\*

Proviamo ora a considerare i dati TALIS per avere una constatazione comparativa, a livello europeo, sulle competenze professionali dei nostri docenti, avvalendoci dei primi tre volumi di analisi (OECD, 2019 e 2020a e 2020b), del data set disponibile online<sup>5</sup> e della *Nota Paese* 2019.

### 3. Le indagini TALIS

L’OCSE promuove l’indagine internazionale TALIS (Teaching and Learning International Survey), che si pone l’obiettivo di raccogliere informazioni utili sugli insegnanti e sul loro vissuto nella scuola, per sostenere i Paesi nello sviluppo delle loro politiche sull’insegnamento e sull’apprendimento. L’indagine è giunta

2 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Nel sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti, 60 ects equivalgono ad un anno di studio o di lavoro.

3 <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>.

4 Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell’esperienza didattica, l’attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell’offerta formativa della scuola.

5 TALIS indicators (Annex C of TALIS 2018 Results): <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=97198#>.



al quarto ciclo di attuazione e si svolge contemporaneamente in più di 60 Paesi in tutto il mondo. In Italia è l'INVALSI che assicura la partecipazione dei docenti a tale indagine. L'ultima disponibile risale al periodo pre-Covid e data al 2018. Si sono svolte nella primavera 2024 le nuove prove che hanno coinvolto oltre 4.000 insegnanti di circa 200 scuole su tutto il territorio nazionale, ma i primi risultati saranno disponibili a fine 2025<sup>6</sup>.

Uno dei quesiti posti dall'indagine chiedeva come vengono formati gli insegnanti e i dirigenti scolastici e se la loro formazione sia coerente con le attività professionali o, in genere, quale sia l'impatto con le situazioni reali che essi si trovano ad affrontare nella quotidiana pratica didattica.

Risulta che, durante la formazione iniziale, al 64% degli insegnanti in Italia sono state fornite conoscenze inerenti la pedagogia e la pratica in classe – ma tale percentuale è inferiore alla media dei paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS, pari al 79%.

Figure I.1.5 Initial and continuous training

	Countries/economies where the indicator is <b>above</b> the OECD average Countries/economies where the indicator is <b>not statistically different</b> from the OECD average Countries/economies where the indicator is <b>below</b> the OECD average						
	Percentage of teachers for whom content, pedagogy and classroom practice in some or all subjects taught were included in their initial formal education or training	Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	Percentage of principals who have never received any instructional leadership training	Percentage of teachers who did not take part in formal or informal induction activities at the current school	Percentage of novice teachers who have an assigned mentor at the current school	Percentage of teachers who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey
	Chapter 4	Chapter 4	Chapter 4	Chapter 4	Chapter 4	Chapter 5	Chapter 5
Alberta (Canada)	80	32	29	55	25	99	99
Australia*	82	31	30	28	37	99	100
Austria	87	w	w	77	11	99	100
Belgium	80	10	17	57	25	94	99
Flemish Comm. (Belgium)	86	17	24	52	40	97	100
Brazil	83	13	17	61	33	87	94
Bulgaria	90	14	29	62	18	96	100
CABA (Argentina)	82	21	34	76	6	92	99
Chile	84	14	12	66	7	87	99
Colombia	84	15	12	46	22	91	96
Croatia	84	58	48	45	13	98	100
Czech Republic	62	5	37	43	26	97	100
Denmark	88	26	11	63	15	92	98
England (UK)	86	23	38	23	37	97	99
Estonia	81	4	8	69	17	98	100
Finland	87	0	17	43	10	93	99
France	66	3	m	83	17	83	94
Georgia	81	5	3	85	15	94	99
Hungary	86	5	3	70	27	95	100
Iceland	65	25	16	66	18	96	98
Israel	79	11	31	59	47	96	99
Italy	64	13	34	75	5	93	100

Figura 2 – Initial and continuous training (pag. 33)

Inoltre, in Italia, il 25% degli insegnanti dichiara inoltre di aver partecipato a qualche attività di inserimento formale o informale al momento del reclutamento nella scuola attuale, rispetto al 42% degli insegnanti dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS.

In particolare, la percentuale di Insegnanti che si sentono “ben preparati” o “molto ben preparati” per l’insegnamento in contesti di apprendimento eterogenei (mixed-ability setting) sono:

6 TALIS 2024 <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html#publications>



- Italia 37 %
- Inghilterra (UK) 69%
- Media OCSE 44%

Nella figura 1.13, sotto riportata, si notano percentuali di soddisfazione relativamente alla propria formazione professionale ben più alte in altri Paesi europei.

Figure I.1.3 Teaching students with diverse ability levels and needs

	Percentage of teachers teaching in classes with more than 10% of special needs students	Percentage of teachers for whom "teaching in a mixed-ability setting" has been included in their formal education or training	Percentage of teachers who felt "well prepared" or "very well prepared" for teaching in a mixed-ability setting	Percentage of teachers for whom "teaching students with special needs" was included in their recent professional development activities	Percentage of teachers reporting a high level of need for professional development in teaching students with special needs	Percentage of principals reporting a shortage of teachers with competence in teaching students with special needs
	Chapter 3	Chapter 4	Chapter 4	Chapter 5	Chapter 5	Chapter 3
Alberta (Canada)	32	77	44	47	11	14
Australia*	29	74	38	58	12	18
Austria	23	52	27	23	16	14
Belgium	52	66	37	35	18	56
<i>Flemish Comm. (Belgium)</i>	53	70	41	38	13	39
Brazil	11	73	71	40	58	60
Bulgaria	8	42	37	39	27	18
CABA (Argentina)	3	57	51	23	36	18
Chile	55	76	68	55	38	27
Colombia	9	70	54	42	55	68
Croatia	10	47	28	67	36	25
Czech Republic	24	34	18	53	15	30
Denmark	33	67	45	29	19	33
England (UK)	41	90	69	57	6	23
Estonia	14	51	24	57	26	47
Finland	26	73	35	30	12	15
France	40	49	25	30	34	70
Georgia	4	35	39	51	22	14
Hungary	21	71	76	45	22	35
Iceland	40	55	26	30	17	13
Israel	27	73	59	33	25	41
Italy	37	57	37	74	15	48

Figura 3 - Teaching students with diverse ability levels and needs (pag. 33)

La percentuale di insegnanti per i quali l'“insegnamento in un contesto eterogeneo” è stato previsto nella loro istruzione o formazione formale è la seguente:

- Italia 57%
- Italia (UK) 90%
- Francia 49%
- Media OCSE 62%

I risultati dell'indagine TALIS ci mostrano, quindi, che la preparazione ad affrontare sfide costituite dall'eterogeneità delle classi e dalla presenza di diverse fragilità deve essere certamente potenziata.



#### 4. Perché cambiare? Dall'insegnante speciale al docente per il sostegno didattico

Un breve accenno alla storia più antica della professione docente è forse giusto farlo, per marcare l'evoluzione che la figura del docente specializzato ha avuto di pari passo con le vicende dell'inclusione scolastica in Italia. Ciò perché, a metà anni Settanta, la figura dell'insegnante specializzato sul sostegno didattico riprende profilo e funzioni che erano stati dell'*insegnante speciale*, cioè di quel docente che, ai primi del secolo scorso, si occupava dell'educazione degli alunni con disabilità fisiche, psichiche o sensoriali (Trisciuzzi, 2002; Zappaterra, 2003; Bocci, 2024).

I nuovi corsi, istituiti nel 1975, promuovevano infatti un sapere specialistico ma piuttosto unilaterale e carente sul piano delle problematiche educativo-sociali (Trisciuzzi, 1995, 341), e soprattutto didattiche. Ripercorriamo le tappe per legare poi le considerazioni di carattere storico e pedagogico, svolte in questo paragrafo, con le analisi comparative esaminate all'inizio di questo contributo.

Se guardiamo ai corsi istituiti ad inizi del Novecento da Maria Montessori e da Giuseppe Ferruccio Montesano, insieme a Clodomiro Bonfigli, osserviamo un impianto psicopedagogico ben orientato, non sofferente di quella predominanza che gli aspetti clinici avrebbero successivamente assunto nel progetto formativo.

Era stata proprio Maria Montessori – allorché, nell'aprile 1900, Clodomiro Bonfigli (Babini, 1996; Bocci, 2011) istituiva la prima Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma – a dimostrare che l'alunno con difficoltà o disturbi intellettivi «non è incapace di imparare, ma soltanto incapace di seguire i metodi normali» (Molinari e Alessio, 1899, 122-123) e che, pertanto, i corsi di formazione dovevano «mettere in grado i maestri elementari di conoscere le varie forme con cui si manifesta la deficienza psichica», ma anche «i metodi di educazione adatti nei singoli casi»<sup>7</sup>. Partendo da tali premesse, la Montessori lavorava su due piste importantissime: la prima era quella dei materiali didattici - di cui aveva studiato l'applicazione in Francia, sulle orme di Seguin e in vari istituti europei, basandone l'utilizzo sulla differenziazione in ragione dei bisogni individuali; la seconda era quella della sua Antropologia pedagogica (Cives, 2001, 125-126), ossia di una competenza costruita sull'osservazione sistematica e su una conoscenza dell'essere umano dal punto di vista educativo, da cui traggono origine l'utilizzo della "Carta biografica" – ideata da Giuseppe Sergi – dove venivano annotati i progressi realizzati dai bambini. Si trattava, quindi, di percorsi eminentemente pedagogici, nei quali veniva temperata e bilanciata la competenza didattica, con la conoscenza dell'essere umano.

L'evoluzione successiva, che vede appunto una nuova partenza negli anni Settanta, sembra dunque aver perso quella spinta originaria che invece ispirava i corsi della "Scuola Romana" di Montessori, Montesano e Bonfigli. Ripercorriamo con attenzione quel decennio, densissimo di avvenimenti che segnarono la storia.

Negli anni Sessanta si tengono ancora i "Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico", che erano stati istituiti nel 1928<sup>8</sup> e che si erano diffusi notevolmente, dopo esser stati modificati con la C.M. 315 del 1963. Qui i ragazzi con disabilità - definiti "anormali" - sono descritti come «quelli che presentano (per tare ereditarie o acquisite) difetti d'ordine intellettuale, affettivo, caratteriologico, capaci di scemare il loro potere di adattamento alla regolare vita associata» (E. Albino, 1959, 191). Una certa volontà di distinguere la competenza clinica da quella pedagogica, porta a precisare che «si tratta di difetti e non di malattie» e che «i difetti possono e debbono essere corretti; mentre le malattie vanno curate».

Tali corsi iniziano tuttavia ad essere abbandonati a seguito del nascere di prospettive nuove. Si passava, infatti, in quegli anni, dalla *Pedagogia emendativa* alla *Pedagogia Speciale*<sup>9</sup>.

Tale cambiamento paradigmatico si realizza attraverso numerosi passaggi che investono i piani di studio, le ricerche, i manuali.

7 Bollettino dell'Associazione Pedagogica Nazionale fra gl'insegnanti delle Scuole Normali (1901), IV, 1, p. 21.

8 Con il Regio Decreto n. 1297 del 1928.

9 «La pedagogia speciale è la scienza delle difficoltà psichiche, dei ritardi e delle turbe di ogni sorta nello sviluppo bio-psico-sociale del fanciullo e del giovane, considerandoli in prospettiva educativa e didattica» (R. Zavalloni, 1967, 26).



Per Aldo Agazzi (1964), tra le competenze fondamentali nell'insegnamento, vi è la capacità di aderenza al grado di sviluppo, ai processi di apprendimento e ai caratteri dell'educando da parte del docente. In tal senso, la pedagogia mantiene una sua autonomia da altre scienze, fondandosi sulla convinzione che l'Antropologia pedagogica – ossia lo studio del soggetto umano – sia un elemento peculiare della scienza pedagogica.

Verso la fine degli anni Sessanta, si diffondono i testi di Pedagogia Speciale di Roberto Zavalloni - *La Pedagogia Speciale e i suoi problemi* (1967) e *La Pedagogia Speciale e i suoi metodi* (1969) - nei quali compare una sensibilità nuova, che modifica anche la terminologia. Egli, infatti, scrive: «Se non avesse assunto un significato peggiorativo, si potrebbe usare il termine di *anormale* per indicare l'individuo che si discosta in qualche modo dalla norma, cioè dalla posizione media dei soggetti. A nostro avviso, un termine che esprime bene questo concetto e appare allo stesso tempo più accettabile, è quello di soggetto *atipico*» (R. Zavalloni, 1967, 17).

L'architrave che regge il nuovo quadro sistemico di conoscenze e di competenze poggia sull'assunto essenziale che la "presa in carico" dell'alunno con difficoltà richiede la conoscenza del soggetto umano<sup>10</sup>, prescindendo da preclusive distinzioni tra stadi di normalità e anormalità.

In questo riassetarsi della disciplina a livello epistemico, avviene - tra la metà e la fine degli anni Settanta - un ulteriore cambiamento di paradigma nella Pedagogia generale e nella Pedagogia speciale. Sono gli anni in cui Visalberghi prospetta le sue tesi sul passaggio da una Pedagogia ancora intrisa di Neoidealismo alle moderne Scienze dell'Educazione, dove però l'Antropologia pedagogica viene sostituita dalla Psicologia, dalla Psicologia animale e dall'Etologia (Ciambrone, 2024).

Sono anche gli anni delle grandi battaglie per l'integrazione scolastica: è del 1975 il grande dibattito sull'opportunità o meno di inserire anche i disabili più gravi nelle scuole, con la pubblicazione della Relazione Falcucci; e di due anni più tardi la legge 517 che abolisce le classi speciali. Il libro di Visalberghi esce l'anno successivo.

In tale temperie, nel 1975 si attivarono i corsi biennali "monovalenti", incentrati cioè sullo studio di una singola disabilità, distinti per differenti tipologie di minorazioni: sordi, ciechi e psicofisici. Nell'ambito del percorso dedicato alle disabilità visive, ad esempio, si studiavano per due anni i metodi didattici e di comunicazione per insegnare ad alunni ciechi; si apprendeva il Braille e si approfondiva la tifologia (ciò che oggi non è evidentemente più possibile, avendo a disposizione solo trenta ore di corso da dedicarvi).

Il 3 giugno 1977 vennero adottati con Decreto Ministeriale i *Programmi dei corsi biennali teorico-pratici di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo di cui al D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970*, che abrogano definitivamente i precedenti "Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico".

Lo spostamento del baricentro – osservato da Trisciuzzi – su un asse clinico più che didattico, si accompagnava pertanto ad una fase di profonda trasformazione della Pedagogia stessa, a partire dai lavori del Mialaret in Francia (1976) e di Visalberghi in Italia con il suo *Pedagogia e Scienze dell'Educazione* (1978). È un vero e proprio snodo della Pedagogia del Novecento che vede contrapposte due visioni molto diverse: da un lato, vi è chi – come Visalberghi – tende a delegare ampi ambiti di ricerca ad altre discipline (Psicologia, Antropologia, Sociologia) e chi – sulla scia di Debesse - pensa alla creazione di una "Pedagogia clinica"<sup>11</sup> (corrente di cui Trisciuzzi diventa un caposcuola).

È chiaro che almeno un distillato di tali grandi dibattiti, che si svolsero nel mondo della pedagogia, sia trapassato sul piano culturale sotteso all'organizzazione dei corsi, determinando un movimento verso una maggior complessità dei percorsi, teso a suscitare maggiore riflessività nei docenti.

10 Cfr., anche, R. Zavalloni. 1961. *Conoscere per educare. Guida alla conoscenza dell'alunno*.

11 È Maurice Debesse, nel 1964, a dare avvio all'indirizzo della *Pedagogia clinica*, con il suo lavoro *La pédagogie curative*. In *Bulletin de psychologie* Année 1964 17-233 pp. 1164-1177. I punti di riferimento, in Italia, per tale indirizzo di studi e di ricerca sono Leonardo Trisciuzzi e Piero Crispiani. A Firenze è tuttora attivo un corso di laurea Magistrale e sono anche attivati diversi Master universitari, oltre che un'associazione professionale (ANPEC). Cfr. Piero Crispiani (2002). *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*. Bergamo: Ed. Junior. Leonardo Trisciuzzi (2006). *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*. Bari: Laterza.



Il nuovo percorso di studi diviene dunque biennale – a differenza dei Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico che avevano durata semestrale – e prevedeva, per ciascun anno, 300 ore di lezioni teoriche e 350 di attività formative, nelle quali erano comprese 200 ore di tirocinio. Si trattava di 1300 ore di impegno didattico, tra lezioni teoriche, esercitazioni e tirocini.

Nel decreto che approva i nuovi programmi viene affermato il «carattere polivalente della specializzazione del docente e visione unitaria dell'alunno pur nella differenziazione delle difficoltà».

Il primo anno di corso era articolato in sette moduli. Di questi, quattro erano destinati allo studio di aspetti clinici (Fondamenti biologici, Sviluppo umano e correlazioni dinamiche, Elementi di Fisiopatologia, Elementi di psicopatologia dell'età evolutiva), dove si andava dalla genetica allo studio del sistema nervoso, delle funzioni motorie, sensoriali e del linguaggio; tre erano invece i moduli dedicati all'ambito pedagogico, seppure poi venivano distribuiti tra l'Antropologia culturale, la Sociologia dell'educazione, la Filosofia dell'Educazione, la Psicopedagogia e la "Didattica degli apprendimenti".

Il secondo anno prevedeva quattro moduli (Strutture e dinamiche patologiche, Criteri di intervento terapeutico, Metodologia e didattica dell'intervento educativo e rieducativo - con esercizi per lo sviluppo psicomotorio e sensoperceptivo; per l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio, etc.; Aspetti legislativi dei servizi sociali e deontologia professionale). Prevalevano, perciò, le conoscenze cliniche, con la novità costituita dallo studio della Legislazione scolastica, che da lì in avanti accompagnerà sempre i percorsi di specializzazione per il sostegno didattico.

Nel 1982 – anche a seguito della Legge 517/77 che aboliva gli Istituti speciali, ai quali comunque preparavano i corsi "monovalenti" – i curricoli furono nuovamente cambiati. Pur mantenendo la biennialità, ed un impianto di 1300 ore di svolgimento complessivo, i corsi divennero "polivalenti", cioè non più distinti per differenti tipologie di minorazioni (ciechi, sordi, psicofisici), ma miranti a fornire una preparazione iniziale sulla didattica dell'integrazione generalizzata.

L'aspetto certamente interessante è che furono incrementati gli insegnamenti a carattere pedagogico-didattico rispetto a quelli tecnico-sanitari.

Gli ambiti nei quali veniva articolato il corso erano soltanto tre: "Aree disciplinari", volte a fornire una base di conoscenza pedagogica e psicologica su cui innestare gli interventi educativo-didattici; "Dimensione operativa", nella quale si promuoveva un "agire pratico in situazione" (metodologia osservativa, programmazione curricolare, analisi delle dinamiche relazionali, valutazione funzionale, integrazione organizzativa, strategie legate alle tecnologie e ai sussidi); "Didattica curricolare", nella quale si apprendeva a tradurre la *didattica generale* in *didattica speciale*, con l'obiettivo della "presa in carico" dei diversi soggetti e delle correlate disabilità.

Nasceva pure la distinzione – tutt'oggi vigente – tra le attività di tirocinio diretto 'guidato' (150 ore), da svolgersi nelle scuole, e le attività di tirocinio indiretto e 'guidato' (100 ore), consistenti in esercitazioni pratiche (DM del 14 giugno 1988).

Si verificò allora anche un importante cambiamento relativo alla gestione dei corsi: mentre prima venivano tenuti da enti riconosciuti dal Ministero della Pubblica Istruzione, dopo l'emanazione della Legge 104 del 1992, l'erogazione dei corsi fu affidata alle università<sup>12</sup>.

\*

Nel 1995 i programmi dei corsi biennali vennero nuovamente riformati<sup>13</sup>. Tra i motivi determinanti la Sentenza della Corte Costituzionale del 1987, che apriva le porte dell'integrazione agli studenti delle scuole superiori, ma anche il varo della Legge 104/92, la stagione dell'autonomia scolastica che aveva già posto le basi di un percorso innovatore e, non da ultimo, la necessità di dedicare sempre più attenzione alle disabilità intellettive, visto il crescente e costante aumento di studenti in tal senso.

12 Le Università, tuttavia, non erano pronte ad organizzare i corsi di specializzazione; pertanto, vi fu un periodo di transizione in cui continuarono ad essere gestiti da enti statali accreditati e ad istituti specializzati convenzionati.

13 Con il DM 226 del 27 giugno 1995.



Si comprese, allora, che non era sufficiente formare insegnanti specializzati «evidenziandosi invece inderogabile la necessità che tutto il personale scolastico sia riqualificato in funzione della messa in atto di strategie e di tecniche che consentano di realizzare una piena ed effettiva integrazione scolastica»<sup>14</sup>. Così che tutti i docenti erano chiamati ad «individuare gli *specifici bisogni personali* dei soggetti in difficoltà, sia in riferimento alla minorazione che li ha colpiti che in ordine alle modalità del vissuto individuale degli impedimenti conseguenti». Veniva sempre più in evidenza quel fenomeno che abbiamo definito “processo di delega”, che già nel 1985 era stato oggetto di un intervento da parte del Ministero, il quale, con la Circolare 3 settembre 1985, n. 250, ammoniva le scuole che «La responsabilità dell’integrazione dell’alunno in situazione di handicap e dell’azione educativa svolta nei suoi confronti è, al *medesimo titolo*, dell’insegnante di sostegno, dell’insegnante o degli insegnanti di classe o di sezione e della comunità scolastica nel suo insieme».

Fu previsto, allora, un sistema di formazione in servizio esteso anche ai docenti curricolari. Si trattava di formazione volontaria, tuttavia la frequenza dei corsi era legata ai “gradoni stipendiali”, tanto che non si poteva ottenere un aumento salariale legato allo scatto di anzianità senza aver certificato un certo numero di ore di formazione.

Quanto ai contenuti ed all’approccio metodologico, si registrava, nei nuovi corsi per il sostegno didattico, una lieve diminuzione dell’orario complessivo, che passava a 1.150 ore, con l’obiettivo di garantire l’acquisizione di «competenze relazionali, disciplinari e soprattutto metodologiche, nonché di conoscenze generali relative alle situazioni di handicap», avendo cura di «far emergere con chiarezza il legame tra contenuti e metodo, da cui, pertanto, possa conseguire una perfetta saldatura tra esigenze culturali e capacità operative, tra contenuti teorici ed aspetti applicativi»<sup>15</sup>.

Il Ministro Lombardi, che aveva firmato i nuovi programmi dei corsi, dedicava particolare attenzione all’organizzazione generale, prevedendo un “Gruppo di conduzione” tra tutti i titolari degli insegnamenti - una sorta di “Collegio dei docenti” - che avrebbe dovuto curare il syllabo, onde evitare ripetizioni o carenze nel programma di studio. Infine, non potevano partecipare a ciascun corso più di 40 iscritti, al fine di assicurare un’elevata qualità della didattica (aspetto, questo, che in qualche caso oggi pare dimenticato).

I percorsi disciplinari erano raggruppati in cinque aree, ciascuna delle quali comprendeva le seguenti discipline:

- a) *Il quadro*: pedagogia, sociologia e legislazione scolastica (250 ore);
- b) *Il soggetto*: psicologia e biologia (200 ore);
- c) *Il metodo*: i problemi di metodologia (120 ore);
- d) *I linguaggi*: lingua, logica, matematica e comunicazione non verbale (280 ore);
- e) *La professionalità*: rielaborazione dell’esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali (300 ore).

Quest’ultima area sostituiva quelle che erano le attività di tirocinio diretto e indiretto.

\*

Passò appena un anno quando, con un intervento in Legge Finanziaria, la durata dei corsi biennali fu dimezzata. La circostanza che portò alla presentazione di un emendamento, poi approvato, era legata all’aumento delle certificazioni di disabilità, che si era verificato a quel tempo, con conseguente e urgente necessità di coprire le vacanze di organico. Si pensò di utilizzare il personale in esubero, ma occorreva formarlo nel più breve tempo possibile. Si tratta – a pensarci bene – di una situazione molto simile a quella verificatasi nella primavera del 2024, che ha posto le premesse per il varo, in tutta fretta, del de-

<sup>14</sup> *Ivi*.

<sup>15</sup> Decreto Ministeriale 27 giugno 1995, n. 226, recante “Nuovi programmi dei corsi di specializzazione ex D.P.R. 970/75”.



creto-legge 71/2024, con il quale si è disposta la compressione del percorso di specializzazione in soli 30CFU, sostenendo, appunto, l'esigenza di coprire i posti di sostegno i quali, nel frattempo, avevano avuto un brusco aumento, a fronte di un sistema universitario (si disse) non in grado di specializzare tutti i docenti occorrenti.

Fu disposta pertanto l'istituzione di corsi intensivi per il personale in esubero della durata di 450 ore<sup>16</sup>.

Allora, come adesso, l'intervento sollevò molte proteste: delle associazioni, che vedevano un dequalificarsi dei percorsi formativi, addirittura dimezzati, e dei docenti, che avevano seguito i corsi ordinari, i quali reclamavano per la disparità di trattamento, avendo seguito un corso biennale.

Ma i corsi furono così istituiti e, per quattro anni, continuarono ad essere erogati in quella forma. Alcuni insegnamenti, per mancanza di tempo, non erano neppure attivati nel "programma dimezzato", come ad esempio quelli destinati alle disabilità sensoriali. I destinatari degli interventi formativi venivano allora invitati a seguire generiche attività di aggiornamento e approfondimento personale<sup>17</sup> per rimediare a tali carenze.

Il corso aveva ormai assunto una durata annuale e tale "standard" si estese anche ad altri percorsi. Si offrì, cioè, l'opportunità di specializzarsi in un periodo breve anche ai nuovi laureandi in Scienze della Formazione, i quali – a partire dall'anno accademico 2001/2002 – potevano conseguire il titolo con un semestre aggiuntivo strutturato in 400 ore di corso.

A quel tempo, l'abilitazione all'insegnamento nelle scuole superiori si conseguiva presso le SSIS. Pertanto, per i futuri docenti di scuole secondarie, sia di primo che di secondo grado, furono aggiunte 400 ore ai percorsi già esistenti; mentre, per coloro che si erano già abilitati, si prevede un percorso della durata di 800 ore, sempre presso le SSIS<sup>18</sup>.

La durata annuale si stabilizzò con il DM 249/2010, che ha istituito il corso di specializzazione *post lauream*, nella forma tuttora vigente, di durata annuale (60CFU).

Negli ultimi anni, le sedute dell'Osservatorio nazionale per l'inclusione scolastica hanno registrato reiterate richieste, da parte dei rappresentanti delle Associazioni, per ripristinare un percorso di formazione di durata almeno biennale. L'esito di tali richieste si è condensato e ha preso forma nel decreto legislativo 66/2017 (c.d. "decreto sull'inclusione") che finalmente aggiunge 60CFU di pedagogia e didattica inclusive al percorso di formazione iniziale, non al corso di specializzazione.

## 5. La durata del percorso di studi e le nuove norme che regolano la formazione iniziale dei docenti di sostegno nell'infanzia e nella primaria

L'articolo 12 del Decreto legislativo 13 maggio 2017, n. 66, prevede, al comma 5, che:

Con decreto del Ministro dell'università e della ricerca, adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, di concerto con il Ministro dell'istruzione, sono definiti, a decorrere dall'anno accademico 2025/2026, i piani di studio e le modalità attuative e organizzative del corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica, nonché i criteri per il riconoscimento, ai sensi e per gli effetti del comma 3, dei crediti for-

16 Legge 23 dicembre 1996, n. 662 (Finanziaria 1997): «Per il personale in esubero, rispetto alle dotazioni organiche provinciali, con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, oltre ai corsi di riconversione professionale previsti dall'art. 473 del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, saranno istituiti anche corsi intensivi di durata non superiori all'anno finalizzati al conseguimento del titolo di specializzazione prescritto per l'attività di sostegno». I corsi intensivi furono regolamentati con il DM 16 giugno 1997.

17 Art. 4, DM 27 giugno 1997: «I docenti che abbiano acquisito la professionalità...dovranno seguire apposite iniziative di aggiornamento e approfondimento sulla integrazione degli alunni in particolari situazioni di handicap sensoriale...condizione prioritaria per la prestazione di servizio su posti di sostegno per alunni con handicap sensoriale».

18 Art. 3, DM 26 maggio 1998.



mativi universitari relativi alle didattiche dell'inclusione e gli ulteriori requisiti necessari per l'accesso al medesimo corso di specializzazione.

Tale norma ha avuto, sinora, un percorso travagliato in quanto, il decreto-legge 27 settembre 2021, n. 130, all'art. 4, ne ha differito l'attuazione, inizialmente prevista già per l'a.a. 2019/20, all'anno accademico 2025/26. Tuttavia, ad oggi, nonostante l'imminenza dei termini previsti per legge, non si ha notizia che siano stati avviati lavori preparatori all'elaborazione dello schema di decreto.

In ogni caso, tale previsione legislativa costituisce un elemento di valore nella riforma del sistema di formazione iniziale dei docenti di sostegno, con il ripristino di un percorso di ampia durata, e soprattutto volto a rafforzare le competenze dei docenti 'curricolari'. Va ricordato che già da tempo, in Italia, alcuni studiosi auspicano il superamento dell'insegnante di sostegno, attraverso la disseminazione di più elevate competenze in didattiche inclusive tra tutti gli insegnanti (lanes, 2015).

Come abbiamo visto, nel breve excursus tracciato poc'anzi, i corsi di specializzazione per il sostegno si attivarono negli anni Ottanta con percorsi formativi di durata biennale, a carattere monovalente, cioè specializzanti in singole tipologie di disabilità, ma, nel 1996, i corsi divennero "polivalenti", cioè specializzavano su tutte le tipologie di disabilità, mantenendo durata biennale. Infine, con la Legge Finanziaria del 1997 i corsi – sempre a carattere polivalente – diventano di durata annuale, per poi stabilizzarsi in tale durata con il DM 249 del 2010.

La riforma operata con il D.Lgs 66/2017, con l'aggiunta di 60 CFU, porta l'intero percorso formativo a 151 CFU<sup>19</sup>, pari a 5 semestri accademici: due anni e mezzo di studio sulle tematiche dell'inclusione, superando così la durata dei percorsi formativi precedenti.

La prima difficoltà nell'attuazione delle disposizioni di legge si è presentata nel dover interpretare il testo dell'art. 12, comma 3 del D.Lgs 66, laddove prescrive, per i candidati al corso di specializzazione, il conseguimento di 60 CFU, *ulteriori* rispetto a quelli già previsti nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

La collocazione dei 60 CFU all'interno o all'esterno del percorso di laurea quinquennale in SFP ha posto una serie di problematiche: nel primo caso, occorreva sostituire o rendere opzionali alcuni insegnamenti per "fare spazio" ai nuovi CFU previsti nel percorso; nel secondo caso si prefigurava un percorso di studi di durata settennale, certamente troppo lungo per i candidati al titolo di specializzazione per il sostegno didattico.

Una interpretazione logico-sistematica, oltre che letterale, ha fatto propendere l'Amministrazione incaricata di attuare la norma di legge per la tesi che i 60 CFU siano da collocare all'interno del percorso quinquennale, pur lasciando aperta la possibilità di altre soluzioni.

Si era quindi studiata un'ipotesi che modificasse il meno possibile l'articolazione attuale dei percorsi accademici, anche per rispetto a quanto indicato dal Coordinamento Nazionale dei Presidenti/Coordinatori dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM85bis) e dalla Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNFS)<sup>20</sup>.

19 31CFU sono già presenti nel curriculum del CdS di Scienze della Formazione Primaria, che diventerebbero 91 con l'aggiunta degli ulteriori 60CFU, cui devono aggiungersi i 60 CFU del Corso di specializzazione.

20 Nell'ambito del dibattito e del confronto su questa *novità*, l'idea era di lasciare di fatto inalterata la struttura dei corsi di laurea per i candidati che non intendano conseguire i 60 CFU previsti quale requisito per accedere ai corsi di specializzazione. All'interno degli insegnamenti caratterizzanti - di cui alla Tabella 1 del DM 249/2010 (costituenti 135 CFU dei complessivi 300 CFU dell'intero percorso quinquennale) - erano stati individuati 34CFU che potrebbe divenire *opzionali*. Altri 26 venivano ricavati operando minimi cambiamenti nell'assetto attuale. Infatti, 8 CFU sono già opzionali nel piano di studi attualmente vigente; a questi si potrebbero aggiungere 12 CFU nell'ambito delle attività di tirocinio dedicati ad esperienze di inclusione (di cui 6 obbligatori per tutti), 3 di Laboratorio per le tecnologie didattiche per l'inclusione e 3 CFU (dei 9 complessivamente previsti) quale premialità per le tesi su tematiche relative alle didattiche inclusive. Con i 34 CFU resi opzionali e i 26 ricavati dagli attuali piani di studio, sarebbero individuati i 60 CFU che potrebbero essere scelti dagli aspiranti al corso di specializzazione. Tale ipotesi aveva ricevuto anche l'apprezzamento e la piena condivisione da parte delle Associazioni delle persone con disabilità (in particolare FISH e FAND). L'opzionalità, e non l'abolizione, degli insegnamenti ora esistenti dovrebbe anche prevenire eventuali resistenze da parte dei titolari degli insegnamenti attualmente attivati. Va rammentato che con



Il differimento al 2025 dell'attuazione della norma lascia ancora margini di ripensamento, si spera solo nelle modalità attuative e non nella sostanza del provvedimento, che porrebbe l'Italia all'avanguardia nelle politiche di formazione per l'inclusione scolastica.

## 6. Il futuro della formazione

L'*excursus* storico dovrebbe esaustivamente dar conto della drastica riduzione della durata dei corsi. L'inclusione si è fatta più complessa, non si è certo semplificata. Basti pensare alla maggior accuratezza dell'iter diagnostico e al parallelo aumento delle certificazioni; alla presenza di alunni con background migratorio, pari al 13% circa dell'intera popolazione scolastica, di cui oltre 43.000 con disabilità, dove al *disturbo*, alla *sindrome*, al *deficit* si aggiunge spesso anche l'ostacolo della scarsa conoscenza (o totale non conoscenza) della lingua italiana; alla concentrazione di diverse tipologie di bisogni educativi speciali nelle classi, con percentuali medie di oltre il 15%, che – in termini reali – equivale ad avere almeno tre o quattro alunni con diverse fragilità in ogni classe.

Secondo le associazioni delle persone con disabilità, rappresentate nell'Osservatorio nazionale sull'inclusione scolastica, i percorsi di formazione iniziale devono essere rafforzati per dotare i futuri docenti delle competenze necessarie a gestire la complessità del processo di inclusione scolastica.

Anche in ambito scientifico si avverte urgente il bisogno di un'azione di sistema mirante a potenziare il livello generale delle competenze, puntando sulla formazione iniziale e su quella in servizio.

La decisione di consolidare le competenze sull'inclusione scolastica, aggiungendo 60CFU nei percorsi di formazione iniziale, pare pertanto opportuna e necessaria. Ed è ancor più opportuna, utile e necessaria, laddove non li aggiunge al corso di specializzazione – che ormai ha acquisito una sua fisionomia ed un'organizzazione interna ben consolidata – ma implementa il percorso di formazione iniziale di tutti i futuri docenti (anche se per ora si volge soltanto a quelli dell'Infanzia e della Primaria).

Nei raffronti operati sui documenti internazionali mostrati nella prima parte di questo contributo, si è anche accennato alla preparazione dei docenti sulle tematiche dell'inclusione. Abbiamo visto che l'Italia marca un gap rispetto ad altri Paesi. La previsione normativa colmerebbe ampiamente le distanze ed anzi ci farebbe guadagnare molte posizioni nella prospettiva di un miglioramento costante della qualità dell'inclusione scolastica.

Purtroppo, il decreto legislativo 66/2017, a distanza di oltre sei anni dalla sua entrata in vigore, non ha ancora trovato attuazione quanto a questo tema. C'è stato un tentativo di introdurre la formazione (obbligatoria) in servizio per tutti i docenti sui temi dell'inclusione, ma la norma ha avuto durata annuale.

Per quanto si registri una sostanziale convergenza sulla necessità di un percorso "potenziato" per tutti i docenti sull'inclusione scolastica, il provvedimento attuativo non vede la luce, anzi ne è stata rinviata l'attuazione all'anno accademico 2025/26.

L'auspicio è che la direzione impressa alle norme, che – come si è provato a dimostrare – fa sintesi ed accoglie gli orientamenti culturali e scientifici maturati in ambito comunitario ormai da un ventennio, possa trovare presto attuazione.

il DM 249/2010 si è passati da un percorso di durata quadriennale ad uno di durata quinquennale, con l'aggiunta di circa 40 CFU nell'area della matematica, della chimica, della fisica, della biologia, cioè su insegnamenti caratterizzanti i gradi di istruzione superiore (si è infatti parlato di *secondarizzazione* della scuola primaria), non di rado affidati a docenti con poca dimestichezza sulle *didattiche* delle discipline (e delle didattiche in genere). Era parso dunque opportuno operare un ridimensionamento del numero di CFU obbligatori in tali aree e si era anche pensato alla situazione di coloro che sono già in possesso di laurea, i quali non potrebbero conseguire i 60 CFU previsti nell'ambito del percorso di studi quinquennale. Si era dunque ipotizzato di istituire, presso le università autorizzate, un "corso integrativo per le attività di sostegno didattico" ove sarebbe possibile conseguire i CFU necessari per l'accesso al corso di specializzazione. Il "Corso integrativo" potrebbe altresì diventare un punto di riferimento per la formazione permanente in servizio dei docenti curricolari e di sostegno in servizio, mediante apposite convenzioni tra MIM/UU.SS.RR e Università, tramite CNUSF.



## Riferimenti bibliografici

- Albino, E. (1959). *Pedagogia Emendativa*. In *Fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico*, a cura di Annibale Puca, Ettore Albino, Vincenzo Masi, e Gerardo Majella. Napoli: Tipografia Europa.
- Babini, V.P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bocci, F. (2024). Il ruolo dell'insegnante di sostegno. In L. d'Alonzo, C. Giaconi (eds.), *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Bostock, J. (2019). Exploring in-service trainee teacher expertise and practice: Developing pedagogical content knowledge. *Innovations in Education and Teaching International*.
- Ciambrone, R. (2024). *Pedagogia, Psicologia, Scienze dell'Educazione. Intrecci culturali, storici e scientifici*. Nuova Secondaria – n. 4, dicembre 2024 - anno XLII - ISSN 1828-4582, pp. 119-129.
- Ciambrone, R. (2024). Sullo statuto epistemologico della Pedagogia Speciale. In Muscarà M., Romano A., Giaconi C. (eds.), *Abitare l'inclusione tra logoi ed ergon: contesti, storie, persone*. Pisa: ETS.
- Cisotto, L., & Moro, F. (2007). *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Curricoli e buone pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cives, G. (2001). *Maria Montessori pedagoga complessa*. Pisa: ETS.
- Commissione della Comunità Europea (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Comunicazione della Commissione al Congresso del Parlamento europeo. Bruxelles, 3 agosto 2007.
- Commissione europea SEC (2010). *Developing coherent and system-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for policymakers*. 538 final. Su :[http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2015). *La professione docente in Europa: Pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Su: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-it>
- EASIE (2012). *Teacher Education for Inclusion*, Odense, EASIE: <https://www.european-agency.org/projects/te4i>.
- Ebersold, S., Schmitt, M. & Priestley, M. (2011). Inclusive education for young disabled people in europe: Trends, issues and challenges. A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources, [http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/aned\\_2010\\_task\\_5\\_education\\_final\\_report\\_-\\_final\\_2\\_0.pdf](http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/aned_2010_task_5_education_final_report_-_final_2_0.pdf)
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- IIEP – Unesco (2015). *Le recrutement et la formation des enseignants: questions et options*. Paris.
- lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Molineri, G.C., & Alessio, G.C. (eds.) (1898). *Atti del Primo Congresso pedagogico nazionale italiano*, Torino, 8-15 settembre 1898. Torino: Stabilimento Tipografico F. Camandona.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing: Paris.
- Perry, E., Booth, J., Owen, D., & Bower, K., (2019). *The Curriculum for Initial Teacher Education: Literature Review*. Sheffield Institute of Education, Sheffield Hallam University.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer Verlag, it. a cura di Invalsi, 2019.
- Salatin, A. (2021). *La Formazione iniziale degli insegnanti in Europa*. Mestre: ISRE.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (Trad. it. Dedalo, Bari 1993).
- Trisciuzzi, L. (1995). *L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900*. In *Il secolo della scuola. [L'educazione nel Novecento]*, a cura di Benedetto Vertecchi [pp. 307-52]. Firenze: La Nuova Italia.
- Trisciuzzi, L. (2002). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma-Bari: Laterza.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: A. Mondadori.
- Zappaterra, T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.
- Zavalloni, R. (1967). *La pedagogia speciale e i suoi problemi*. Brescia: La Scuola.
- Zavalloni, R. (1969). *La pedagogia speciale e i suoi metodi*. Brescia: La Scuola.



## Andrea Fiorucci

Senior Researcher (RTD-B) | University of Salento | [andrea.fiorucci@unisalento.it](mailto:andrea.fiorucci@unisalento.it)

## Alessia Bevilacqua

Research fellow | University of Salento | [alessia.bevilacqua@unisalento.it](mailto:alessia.bevilacqua@unisalento.it)

# Un matrimonio quasi felice... l'intelligenza artificiale nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale: opportunità e rischi

## An almost happy marriage... artificial intelligence in special education: opportunities and risks

Call

The paper explores the intersection between artificial intelligence (AI) and disability, with a specific focus on how new digital hybrid systems are transforming educational and inclusive processes for people with disabilities.

In the work of scanning and analyzing the scientific literature, the potential opportunities offered by AI to improve the quality of life of people with disabilities are investigated, in particular in terms of education and social participation, recognizing, however, also the pitfalls posed by algorithmic biases and poor accessibility.

**Keywords:** Artificial Intelligence, disability, accessibility, inclusion, education, school.

L'articolo esplora l'intersezione tra intelligenza artificiale (IA) e disabilità, con un focus specifico su come i nuovi sistemi ibridi digitali stanno trasformando i processi educativi e inclusivi per le persone con disabilità.

Nel lavoro di selezione e analisi della letteratura scientifica, vengono indagate le potenziali opportunità offerte dall'IA per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità, in particolare in termini di istruzione e partecipazione sociale, riconoscendo, tuttavia, anche le insidie poste da pregiudizi algoritmici e scarsa accessibilità.

**Parole chiave:** intelligenza artificiale, disabilità, accessibilità, inclusione, educazione, scuola.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Fiorucci, A. & Bevilacqua, A. (2024). An almost happy marriage... artificial intelligence in special education: opportunities and risks. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 73-83. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-06>

**Corresponding Author:** Andrea Fiorucci | [andrea.fiorucci@unisalento.it](mailto:andrea.fiorucci@unisalento.it)

**Received:** 15/10/2024 | **Accepted:** 18/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-06

**Credit author statement:** Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, è possibile attribuire i paragrafi 1, 3 ad Andrea Fiorucci e il paragrafo 2 ad Alessia Bevilacqua



## 1. L'IA in education

Al di là di facili e infeconde considerazioni, che sovente si cristallizzano nella demonizzazione di tutte le innovazioni tecnologiche, è infattibile negare il ruolo pivotale che, negli ultimi anni, l'Intelligenza Artificiale (IA) ha conquistato. Questo cono di luce, però, è stato accompagnato da un crescente scetticismo verso l'uso di sistemi di IA in campo educativo, suffragato da narrative distopiche e da notizie prevalentemente a carattere negativo che hanno alimentato una scarsa conoscenza e un dibattito non privo di misconcezioni e pregiudizi. Questo atteggiamento sfavorevole, di riflesso, è andato riverberandosi via via anche nelle percezioni dei docenti e degli studenti (Bonavolontà & Agrusti, 2021; Pitrella et al., 2023).

Tralasciando le posizioni assolutistiche che contrappongono gli apocalittici agli integrati, il dato con cui alla fine occorre fare i conti è che l'inserimento dell'IA negli ambiti che promuovono l'apprendimento e la partecipazione sociale si configura come un processo ineluttabile. Le tecnologie animate o costituite dai sistemi IA, infatti, stanno sempre più pervasivamente popolando l'orizzonte della quotidianità scolastica ed educativa, condizionando e mutando il reale in forme che già si immaginano ed in altre, invece, che sono ancora da prevedere (Zanon, Pascoletti & Di Barbora, 2024). Al momento, l'IA applicata al campo educativo (IAed) si riferisce all'applicazione di tecnologie come sistemi di tutoraggio intelligenti, chatbot, robot e valutazione automatizzata di tutte le modalità di artefatti digitalizzati che supportano e migliorano l'istruzione e l'apprendimento.

Questa dilagante diffusione apre, per il mondo dell'educazione, temi e questioni su cui occorre dibattere e interrogarsi. Lato scuola, ad esempio, Panciroli e Rivoltella (2022) invitano a riflettere sui diversi volti dell'IA: l'IA come focus d'insegnamento (alfabetizzazione all'intelligenza artificiale), l'IA come medium per l'insegnamento (insegnare con l'IA), l'IA come topic di indagine metariflessiva (educare l'IA rispondendone da un punto di vista etico). Il tutto può essere sintetizzato all'interno dell'*Artificial Intelligence literacy (AI literacy)*, ovvero il novero in cui si collocano e sviluppano quelle competenze necessarie ad interagire con l'IA (lato docente e studente) e stabilirne l'efficacia in termini funzionali (tecniche di progettazione delle tecnologie di IA) e critici (riflessione didattico-educativa) (Agrusti, 2023).

Ne deriva che favorire e incoraggiare l'*AI Literacy* a scuola non si risolve solo nell'insegnare ad insegnare con l'aiuto della macchina, bensì nell'insegnare a comunicare con la macchina, abilitarne l'uso, ma anche nel comprendere perché e su quali meccanismi tecnologici la macchina comunica (Ranieri, Cuomo & Biagini, 2024).

Alla luce di queste considerazioni, si dovrebbe valutare l'idea che parlare di IA applicata all'educazione e alla formazione significhi (ri)pensare a tali sistemi come nuove logiche di approccio ai sistemi educativi e non solo come media veicolari. Pensare al solo uso pratico dell'IA o alla sua semplice fruizione, affannandosi per ricercare l'ultima release dei sistemi di intelligenza generativa, significa, chiosa Ciasullo (2024), "non comprendere che l'approccio alle IA vuol dire strutturare una nuova presenza, una nuova postura nel fare educazione, quindi di un nuovo modo di pensare". Pertanto, non si tratta di santificare o di demonizzare l'IA, ma di comprenderne le reali opportunità e i limiti, imparando a interagire con essa, grazie al valore aggiunto e imprescindibile dell'Intelligenza Umana (Pinnelli, 2024). In questo modo, si potrà recuperare quel naturale compito pedagogico dell'educare al pensiero critico, che, in vista del protagonismo dell'IA, sottende il riconoscimento delle informazioni e delle fonti attendibili, il costruirsi i giusti quesiti con cui sfruttare le risorse IA e l'attenzione ai problemi etici e di tutela della privacy. Accanto agli aspetti sani dell'IA, in letteratura, emergono zone d'ombra come la dipendenza dai sistemi IA, problemi di privacy e furto di identità, eccessiva semplificazione dei contenuti e impoverimento del potenziale, funzioni di delega e di surrogato dell'IA. Evidenziare e sfruttare i benefici dell'IA, così come affrontare i suoi possibili rischi richiede così una governance efficace e una progettazione attenta delle tecnologie basate sull'IA, insieme a una stretta collaborazione tra quegli attori educativi (famiglia, docenti, educatori...) che hanno l'arduo compito di guidare la nuova generazione, senza pregiudizi e con sagacia operosità, verso le sfide di quel futuro che è già passato.



## 2. L'IA, un alleato per inclusione delle persone con disabilità?

All'interno della popolosa compagine di studi sull'IAed, negli ultimi anni, è andato sviluppandosi un prolifico dibattito sul ruolo e sul contributo dell'IA nella promozione di un rinnovato paradigma educativo inclusivo (Almufareh et al., 2024). Come attesta la letteratura (Zdravkova, 2022; Garg, Sharma, 2020; Kohli et al., 2021), l'ambito in cui l'IA dimostra un poderoso potenziale rivoluzionario, in linea con le evidenze che attengono al ruolo più ampio svolto dalle tecnologie, è quello della didattica speciale e delle azioni supportive a favore della promozione dell'inclusione. Gli studi descrivono l'IA come un potente strumento nel campo della didattica inclusiva e speciale, un medium che contribuisce a migliorare l'apprendimento, la partecipazione e l'inclusione di studenti e persone con disabilità o, più in generale, con bisogni educativi speciali (Salis & Punzo, 2023; Pagliara, Bonavolontà & Mura, 2024). Le tecnologie basate sull'IA e i processi che esse sollecitano offrono, infatti, supporti personalizzati e adattivi che aiutano a superare le barriere che gli studenti, a causa di deficit e/o contesti educativi barrieranti, possono incontrare.

In letteratura è possibile scorgere numerosi vantaggi dell'uso inclusivo dell'IA (Roy & Swargiary, 2024): nell'ambito della personalizzazione dell'apprendimento, l'adattamento dei materiali didattici e delle attività consente di soddisfare un'ampia gamma di bisogni educativi; nell'ambito del *supporto alla comunicazione*, è possibile beneficiare di strumenti basati sull'IA che facilitano la comunicazione, come software di sintesi vocale, riconoscimento vocale e applicazioni di traduzione automatica dei segni; in quello del *supporto all'insegnamento e alla pianificazione delle lezioni* gli insegnanti, anche quelli meno edotti su esigenze specifiche degli allievi, possono utilizzare strumenti basati sull'IA per creare materiali didattici accessibili e adattati alle esigenze degli studenti con disabilità, nonché per pianificare le lezioni in modo da includere strategie pedagogiche efficaci per tutti gli studenti. In alcuni studi vengono anche mostrati esempi di come l'IA può essere utilizzata per supportare una vasta gamma di disabilità e funzionamenti attraverso una varietà di strumenti e applicazioni personalizzate.

Al fine di rendere più agevole e intellegibile l'analisi, i campi di applicazione dell'IA saranno suddivisi per macro-aree di funzionamento.

### *Supporto audio-descrittivo e di transcodifica segnografica: IA e disabilità visive*

La ricerca scientifica si è concentrata sul contributo che gli strumenti di IA, valicando alcuni dei limiti dei classici ausili tiflodidattici, possono apportare nel miglioramento del processo di apprendimento, migliorandone conseguentemente anche l'autonomia e l'indipendenza, toccando quelle aree disciplinari maggiormente critiche per gli studenti con cecità e/o ipovisione, quali la matematica, l'arte e l'architettura.

Alcuni studiosi, come Watters e colleghi (2021), hanno ideato uno strumento IA per ovviare alle difficoltà incontrate negli ambienti di laboratorio delle materie STEM, il *Virtual Lab Assistant (VLA)*, volto ad aumentare l'indipendenza degli studenti con disabilità visiva durante i laboratori pratici, consentendo loro di controllare procedure e apparecchiature tramite comandi vocali, facilitando varie attività di laboratorio senza la necessità di memorizzare comandi specifici o di essere accompagnati da assistenti vedenti, come prevedeva il tradizionale approccio, che si traduceva puntualmente in esperienze di apprendimento passive.

Nell'area della matematica, Kortemeyer (2023) spiega come uno strumento digitale intelligente, il *Large Language Model GPT*, possa rendere il L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X (il linguaggio più utilizzato per leggere e scrivere formule matematiche, nonostante anch'esso abbia dei limiti) accessibile a lettori non vedenti, generando un documento in grado di riportare formule e grafici in linguaggio semplice, dimostrando di possedere una notevole padronanza della fisica e della matematica, considerate nemiche della maggior parte dei software didattici per la loro struttura non lineare.

I molteplici strumenti di IA, da quelli indossabili (Llorca e colleghi, 2023; Latif e colleghi, 2023) agli assistenti virtuali (cfr. Chaflekar e colleghi, 2023) dimostrano di avere una serie di vantaggi, contribuendo all'automazione dei compiti e fornendo supporto agli studenti nella gestione del tempo dedicato allo stu-



dio, nell'accesso ai materiali didattici e nella relazione comunicativa con i docenti e con i pari (Gubareva, Lopes, 2020; Ciano et al., 2021), consentendo in questa maniera di partecipare più attivamente alla vita scolastica e accademica in generale (Mina et al., 2023).

I dispositivi sopraccitati utilizzano la tecnologia *text to speech* per fornire un feedback audio all'utente, rispondendo a domande e leggendo il testo ad alta voce, per supportare le persone con disabilità visive nell'apprendimento del Braille in modo autonomo e veloce, senza l'ausilio di un educatore personale, tramite il riconoscimento dei caratteri Braille e la loro conversione in file audio, sfruttando le tecniche di *deep learning* e *transfer learning*, riducendo così il divario comunicativo e rendendo l'apprendimento di un codice segnografico tattile più accessibile e rapido.

Ulteriore frontiera della ricerca tecnologica, in grado di portare grandi vantaggi nei processi didattici e nell'apprendimento, è la visione artificiale integrata con la tecnologia assistiva (Pinnelli, Fiorucci, 2023). Negli ultimi anni, la visione artificiale e la comprensione delle immagini hanno compiuto notevoli passi avanti. Recenti software basati su reti neurali (Karpathy, Fei-Fei, 2015) permettono di descrivere con precisione le scene mostrate nelle foto con un linguaggio naturale, aprendo ampie possibilità verso l'implementazione del *deep learning* in contesti *mobile*. In questa direzione, si muove certamente la nuova app *Be My AI*, una collaborazione tra *Be My Eyes* e *ChatGPT*, che consente agli utenti ciechi e ipovedenti di inviare immagini all'IA per riportare descrizioni accurate, espandendone così l'utilità. Gli utenti possono ricevere informazioni dettagliate su varie immagini e documenti, richiedendo audio descrizioni, audio sintesi di testi scritti, audio traduzioni simultanee di testi scritti in altre lingue, riconoscimento vocale di immagini, luoghi di interesse, opere d'arte, edifici noti, etc.

#### *Sistemi di riconoscimento del parlato e traduzione LIS: IA e disabilità uditive*

Il potenziale trasformativo dell'IA sta progressivamente emergendo come una risorsa cruciale per migliorare l'inclusione educativa anche degli studenti con sordità o ipoacusia, divellendo quelle barriere di comunicazione che limitano le opportunità di raggiungere il loro pieno potenziale. Nei contesti educativi, i ricercatori si sono concentrati sull'ideazione di strumenti e di applicazioni basati sull'IA che includessero piattaforme di apprendimento interattive capaci di trascrivere le informazioni in tempo reale, in modo tale da migliorare l'accessibilità e arricchire l'esperienza di apprendimento degli studenti con disabilità uditive. Le tecnologie basate sull'IA includono algoritmi di visione computerizzata e algoritmi di apprendimento automatico che interpretano e traducono le informazioni in differenti modalità, *text-to-sign*, *speech-to-sign*, *sign-to-text*, utilizzando strumenti innovativi come guanti intelligenti e avatar del linguaggio dei segni (Levesque, Duncan & Snoddon, 2023; Papastratis et al., 2021), facilitando conseguentemente non solo l'accesso alla conoscenza, ma anche la comunicazione con i pari e con i docenti (Mouti & Rihawi, 2023; Shezi & Ade-Ibijola, 2020; Parton, 2006). Un esempio significativo è determinato dall'approccio sviluppato da Coy e colleghi (2024), che si sostanzia in una proposta in grado di combinare tecnologie di riconoscimento gestuale, traduzione automatica e tecnologie linguistiche per migliorare l'interazione in tempo reale tra studenti con sordità e i loro docenti. Avvalendosi di sistemi di IA e dell'interazione uomo-computer (HCI), Bekeš e colleghi (2024) hanno posto particolare attenzione alla alfabetizzazione bilingue dei bambini sordi, elaborando un libro illustrato finalizzato a supportare i bambini sordi e con problemi di udito nella comprensione della lingua dei segni e della lingua parlata. Il fine era quello di creare un ambiente tecnologico più inclusivo, migliorando le funzionalità dei sensi dei bambini dipendenti dalla lingua dei segni. Gli strumenti di IA si dimostrano particolarmente utili nel contesto dell'educazione inclusiva, dove la carenza di insegnanti formati per l'educazione degli studenti con sordità o ipoacusia e di personale professionale specializzato nella lingua dei segni rappresenta un ostacolo significativo. È possibile confermare come l'IA non solo sia in grado di potenziare le tecnologie esistenti, ma anche come riesca ad aprire nuove possibilità per un'educazione più inclusiva, superando le barriere culturali e linguistiche che spesso ostacolano l'apprendimento per le persone con disabilità uditive (ZainEldin et al., 2024).



### *Supporto alle autonomie e alle capacità adattive: IA e disabilità intellettive*

I benefici dell'IA sull'apprendimento degli studenti con disabilità intellettiva sono perlopiù ascrivibili all'autoefficacia e specifici domini cognitivi e adattivi (Hong & Kim, 2024), come la memoria, il ragionamento e la risoluzione dei problemi. L'azione dell'IA è soprattutto identificabile sul piano della personalizzazione e adattamento della pratica didattica e dei contenuti che essa presenta e sollecita. L'obiettivo è quello di agire sui metodi educativi, sulle risorse e sul supporto per adattare l'offerta formativa alle loro esigenze, capacità e preferenze di apprendimento, concentrandosi sulla creazione di programmi educativi adattabili, individualizzati e flessibili, migliorando il coinvolgimento degli studenti nelle attività didattiche (Almufareh et al., 2023) e favorendo le loro abilità sociali. I risultati descritti dai docenti coinvolti nella sperimentazione condotta da Faiz e Fazil (2024) sottolineano come le applicazioni didattiche basate sull'IA migliorano significativamente i tempi di attenzione, la motivazione e i risultati dell'apprendimento, fornendo contenuti didattici interattivi e personalizzati, sollecitando un positivo cambiamento nell'autonomia e nell'autoefficacia degli studenti.

Le applicazioni basate sull'IA, tra cui la sottotitolazione in tempo reale, la traduzione del linguaggio dei segni, l'assistenza robotica, la realtà virtuale e le interfacce cervello-computer, sono strumenti trasformativi che promuovono l'inclusività, l'indipendenza e la comunicazione delle persone con disabilità intellettiva, aprendo la strada a un futuro più accessibile e potenziato.

### *Ausili per l'interazione e la regolazione emotiva: IA e spettro autistico*

In riferimento al macro-novero dello spettro dell'autismo (ASD), il progresso delle tecnologie basate sull'IA ha rivoluzionato non solo il campo delle metodologie delle diagnosi precoci, ma anche gli ambienti di apprendimento, con l'implementazione di interventi mirati a potenziare le abilità sociali, le strategie di comunicazione tra docente e discente e il riconoscimento delle emozioni (Zappalà, 2021; Yang et al., 2024).

In riferimento a quest'ultimo ambito, Campitiello, Schiavo e Di Tore (2024) hanno incentrato il loro studio sul significativo apporto che l'avanzamento delle tecnologie basate sull'IA ha prodotto nel campo del riconoscimento delle emozioni, un progresso che ha aperto nuove prospettive nell'interpretazione e nell'analisi delle espressioni facciali umane, fornendo un terreno fertile per lo sviluppo di innovative e promettenti soluzioni per gli alunni con ASD. Si tratta di un sistema robotico *open-source* integrato con algoritmi di IA che agisce come strumento pedagogico interattivo, incoraggiando bambini e studenti con ASD a migliorare le loro capacità di comunicazione e interazione sociale. Con uno sguardo sempre rivolto al miglioramento delle strategie comunicative, Lamos, Mintz e Qu (2021) esplorano il potenziale dell'IA nel supportare i docenti nella messa in atto di strategie comunicative efficaci e rispondenti agli studenti con ASD. Il loro studio utilizza il *machine learning* per strutturare le strategie di interazione tra docente e discente in aula, considerando diversi tipi di strategie (le comunicazioni verbali, l'uso di gesti, i suggerimenti fisici, le rappresentazioni visive, come immagini o oggetti fisici) e la misura nella quale i bambini con ASD hanno risposto alle diverse strategie di comunicazione. Un classificatore di *machine learning* è stato poi in grado di prevedere quale tipo di strategia comunicativa adottata dal docente aveva maggiori probabilità di generare una risposta positiva in uno studente con ASD.

In letteratura sono state inoltre vagliate diverse attività ludiformi IA: ne sono un esempio il gioco Emotify e Facesay, entrambi orientati verso il miglioramento del riconoscimento delle emozioni, dell'interazione sociale, del riconoscimento facciale (Zaraki et al., 2019).



## *Risorse per la regolazione emotiva e la gestione dei comportamenti problema: IA e ADHD - disturbi del comportamento*

Il potenziale trasformativo della Realtà Virtuale e dell'IA nel campo dell'innovazione educativa hanno dimostrato di avere un impatto positivo anche sugli studenti con ADHD e con disturbi comportamentali. Esperienze di apprendimento ibride, interattive e personalizzate stanno apportando dei sostanziali cambiamenti nei modelli educativi tradizionali, affrontando sfide legate alla regolazione emotiva, alla capacità di attenzione e alla valutazione dei livelli di frustrazione degli studenti con ADHD, sottolineando l'importanza di creare ambienti inclusivi per l'apprendimento. Ne sono un esempio gli studi sperimentali di Romero-Ayuso e colleghi (2021), di Ocaý, Rustia & Palaoag (2018) e di Adams e colleghi (2009) che hanno esaminato le valenze adattive e apprenditive di una *Virtual Classroom*, ovvero uno strumento VR con l'IA che simula un ambiente scolastico realistico, progettato per valutare il livello di distrazione e la capacità di attenzione dei bambini con ADHD. I risultati delle sperimentazioni hanno fatto emergere in un ambiente di apprendimento virtuale un aumento del tempo dedicato alle attività e una migliore tolleranza alla frustrazione rispetto ai tradizionali metodi di insegnamento.

Queste esperienze di ricerca suggeriscono che l'IA può giocare un ruolo chiave nel creare esperienze di apprendimento personalizzate per gli studenti con ADHD. Gli strumenti basati su IA, come tutor virtuali o piattaforme di apprendimento adattivo, possono monitorare il comportamento degli studenti in tempo reale, fornendo feedback immediati e suggerendo strategie di apprendimento basate sulle esigenze specifiche del singolo studente (Ocaý, Rustia & Palaoag, 2018). Questi strumenti possono inoltre adattare la difficoltà dei compiti in base alla performance, riducendo il rischio di frustrazione e migliorando il coinvolgimento degli studenti (Romero-Ayuso et al., 2021). Infatti, la VR, denominata anche *Embodied Technology*, fornisce un ambiente di apprendimento coinvolgente, con una ridotta probabilità di eventi distraenti, che può aumentare notevolmente le prospettive di successo per i bambini e gli studenti con ADHD, fornendo loro una simulazione realistica di situazioni e ambienti, che gli permetterà di immergersi in un contesto protetto e di sperimentare ed esercitare le abilità sociali ed emotive (Minino, 2024).

Inoltre, è stato esaminato il ruolo positivo svolto dai giochi-software IA sulla estinzione o sul depotenziamento dei comportamenti problema (Wood et al., 2021).

### *Strumenti compensativi intelligenti: IA e disturbi specifici dell'apprendimento*

Gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), notoriamente associati agli strumenti compensativi e alle misure dispensative, possono certamente trarre giovamento dai sistemi di IA (Rai, Saluja & Pimplapure, 2023). La revisione sistematica di Panjwani-Charania e Zhai (2023) conferma questo aspetto generale e rileva, più nello specifico, un crescente orientamento degli studi verso il coinvolgimento dell'IA nello screening e nella diagnosi precoce della dislessia. L'apprendimento adattivo, l'espressione facciale, i chat-bot, gli assistenti della comunicazione, il *mastery learning*, i tutor intelligenti e i robot interattivi sono tra le categorie di IA più studiate. Ne è un esempio BeSpecial (Zingoni et al., 2021), un software che si basa sull'IA in grado di comprendere le criticità di uno studente dislessico e di fornire metodologie di supporto digitale *ad hoc* e materiali di studio adattati. Il software, inoltre, capitalizza le informazioni cliniche e pedagogiche relative agli studenti come input per addestrare gli algoritmi di IA e prevedere le esigenze individuali degli alunni (per esempio, il livello di concentrazione quando si è da soli, la memoria, etc.) e fornire loro strategie di supporto e di adattamento (ad esempio, mappe concettuali, schemi, parole chiave evidenziate). Oltre all'apprendimento adattivo, gli studiosi si sono concentrati sulla progettazione di chat-bots, come ALEXZA ideata da Rajapakse e colleghi (2018) per supportare le persone con dislessia attraverso la lettura ad alta voce, la scomposizione, l'evidenziazione e la manipolazione del testo in molteplici modi. I risultati degli studi analizzati hanno dimostrato il potenziale dell'IA nel supportare gli studenti con DSA; tuttavia, la scarsità di studi empirici suggerisce anche importanti lacune e la ne-



cessità di ulteriori ricerche che vadano oltre il semplice rilevamento e la diagnosi delle difficoltà di apprendimento.

### *Sistemi di assistenza e supporto vocale: IA e disturbi del linguaggio*

Quando si parla di disturbi del linguaggio si fa riferimento ad un'ampia gamma di abilità e differenze legate a un'alterazione dell'articolazione dei suoni vocali, della fluenza e/o della voce. Di conseguenza, il linguaggio risulta essere atipico in termini di volume, velocità o qualità e può influire sulla capacità dell'interlocutore di essere compreso. La disartria, un disturbo neuromotorio del linguaggio associato a gravi disabilità fisiche, è uno dei disturbi più comuni che può derivare da condizioni congenite o essere acquisito a qualsiasi età come risultato di lesioni neurologiche o malattie, ed è anche quello più studiato da differenti autori, i quali hanno focalizzato le loro ricerche scientifiche sugli approcci di apprendimento automatico IA del parlato.

Nello specifico, Mulfari e colleghi (2021) si sono focalizzati sullo sviluppo di un sistema di individuazione di parole chiave (scelte dall'utente e selezionate dopo aver addestrato il modello), sfruttando la tecnologia del *deep learning* insieme a un modello di rete neurale convenzionale esistente per costruire un sistema di riconoscimento su misura per gli utenti con disabilità vocali. Malavasi e colleghi (2017), sempre nella stessa direzione, hanno proseguito sulle basi di un progetto che prevede lo sviluppo di una risorsa informatica basata sul Cloud, per applicazioni cliniche e didattiche, legate alle tecnologie per il riconoscimento vocale (CloudCAST: *clinical applications of speech technology*). Si tratta di una risorsa gratuita e basata su Internet, che fornirà strumenti digitali per il riconoscimento vocale personalizzato, adattandosi al parlato disartrico, o ad altri disturbi del linguaggio. Ad oggi, il riconoscimento automatico vocale si presenta come una delle più grandi sfide nel campo dell'inclusione e delle tecnologie assistive, in quanto gli approcci standard risultano essere inefficaci per le persone con disturbo del linguaggio, le quali si trovano ad affrontare problemi di comunicazione, che si ripercuotono sulla sfera sociale della persona con queste specifiche difficoltà.

### **3. Perché un matrimonio “quasi” felice: limiti ed opportunità dell'IA nella special education**

Dal quadro desumendo dall'analisi della letteratura di settore ne deriva che i sistemi di IA offrano opportunità significative per il miglioramento della qualità della vita delle persone con disabilità, con un focus specifico rivolto all'istruzione e alla partecipazione sociale. Tuttavia, questi progressi tecnologici non sono esenti da rischi e sfide, che richiedono un'attenta riflessione e un approccio bilanciato per evitare di esacerbare le disuguaglianze esistenti. Uno dei principali problemi identificati dalla letteratura è quello legato alla natura degli algoritmi, i quali basandosi su dati che potrebbero non essere rappresentativi delle diverse abilità, replicano sistemi di esclusione, rendendo difficile, per gli studenti con disabilità, un accesso equo e inclusivo all'istruzione. Questo problema può essere ulteriormente accentuato dalla mancanza di linguaggi inclusivi e dalla tendenza a descrivere le disabilità attraverso una lente medica, come suggerito da Trewin (2018). L'utilizzo di dati non inclusivi può portare a sistemi di IA che trattano in modo inadeguato le persone con disabilità, replicando ambienti di apprendimento inaccessibili e rafforzando il divario digitale tra coloro che hanno accesso a tecnologie avanzate e coloro che ne rimangono esclusi. Un ulteriore rischio emerso è legato alla dipendenza dalla tecnologia, che, in caso di massima esposizione e delega, potrebbe potenzialmente impoverire l'autonomia e le capacità adattive degli studenti con disabilità. La delega di attività cognitive o operative ai sistemi di IA potrebbe portare gli utenti a sviluppare un eccessivo affidamento su questi strumenti, con il rischio di ridurre le loro capacità di risolvere problemi in modo indipendente. Questo fenomeno è stato descritto come una forma di “delega cognitiva”, in cui l'utente tende a cedere il controllo a sistemi automatizzati, con conseguenze potenzialmente negative per lo svi-



luppo delle competenze individuali. In questo senso, è importante che l'uso dell'IA non sostituisca le opportunità di apprendimento attivo e di sviluppo delle competenze, ma che venga integrato in modo equilibrato, promuovendo un'interazione costruttiva con la tecnologia.

Un altro aspetto critico è quello relativo alle interazioni sociali. Gli strumenti di IA, se utilizzati in modo non bilanciato, potrebbero ridurre le opportunità di interazione umana, portando a quella che Spitzer (2016) ha definito "solitudine digitale". Le tecnologie, pur essendo potenti facilitatori di accesso all'educazione e alla vita sociale, non devono sostituire l'importanza del contatto umano, che rimane essenziale per il benessere emotivo e sociale degli individui. L'uso dell'IA dovrebbe, dunque, essere visto come complementare, piuttosto che sostitutivo, delle interazioni umane, promuovendo una società più inclusiva ma non disumanizzante.

Per mitigare i rischi sopra menzionati, è essenziale che lo sviluppo di tecnologie IA segua principi etici rigorosi, incentrati sulla trasparenza, sull'inclusione, sulla responsabilità, sulla privacy e sui diritti umani (HLEG, 2019).

Lo studioso Morris (2020) ha riletto la relazione IA e accessibilità alla luce di sette preoccupazioni che definisce etiche:

1. *l'inclusività*, che solleva interrogativi sull'efficacia delle tecnologie IA per diverse popolazioni di utenti;
2. *il pregiudizio*, che si cristallizza nel linguaggio automatizzato dell'IA a discapito di diversi gruppi di persone o narrazioni che alimentano rappresentazioni distorte o stigmatizzate delle disabilità. Come spiega Trewin (2018), le disabilità sono diverse, possono essere multiple e spesso sono descritte attraverso la lente medica o della irregolarità;
3. *la privacy*, che non può essere assicurata in quanto le persone con disabilità sono più soggette a problemi di riconoscimento, perché la loro disabilità può fungere da fattore identificativo, anche in un set di dati anonimizzato;
4. *l'errore* prodotto dall'IA, che non sempre può essere verificato da utenti fragili;
5. *i problemi di definizione delle aspettative*, che sorgono quando la capacità dell'IA viene glorificata e osannata, producendo nelle persone con disabilità forti aspettative sociali;
6. *i dati IA simulati* sono difficili da creare per tutte le situazioni di disabilità, producendo spesso dati irrealistici o poco accurati;
7. *l'accettabilità sociale*, che definisce pericolosamente quando e come una tecnologia IA possa essere meglio accolta sulla base della disabilità dell'utente. In questo modo, si corre il rischio che le tecnologie diventino un ulteriore succedaneo identitario, ossia che vengano dannosamente assimilate alle disabilità (es. tecnologie per sordi, ciechi, autistici, etc.).

Queste sette preoccupazioni etiche sollevate da Morris sono utili per comprendere come l'uso dell'IA possa, allo stesso tempo, rappresentare un facilitatore e/o una barriera per le persone con disabilità. Le questioni etiche legate all'IA richiedono un approccio equilibrato che massimizzi i benefici della tecnologia senza compromettere i diritti umani, la giustizia e l'equità. È fondamentale promuovere la trasparenza, la responsabilità e un solido controllo umano sulle decisioni automatizzate.

È fondamentale un quadro normativo che regolamenti l'uso dell'IA nell'educazione e nella partecipazione sociale delle persone con disabilità. L'Unione Europea, con il suo "AI Act", ha già intrapreso passi importanti verso la creazione di una normativa che tuteli i diritti degli utenti, inclusi quelli con disabilità. Tuttavia, resta ancora molto lavoro da fare per garantire che le tecnologie IA siano accessibili, sicure e utilizzabili da tutti, indipendentemente dalle loro capacità fisiche o cognitive.

Solo attraverso una progettazione attenta, una governance etica e una stretta collaborazione tra gli attori coinvolti si potrà garantire che l'IA diventi un vero facilitatore di inclusione e non fonte di nuove forme di esclusione o dipendenza tecnologica.



## Riferimenti bibliografici

- Adams, R., Finn, P., Moes, E., Flannery, K., & Rizzo, A. S. (2009). Distractibility in attention/deficit/hyperactivity disorder (ADHD): The virtual reality classroom. *Child neuropsychology*, 15(2), 120-135.
- Agrusti, F. (2023). L'AI literacy per una educazione attenta agli algoritmi. In F. Agrusti (Ed). *Educazione e Intelligenza Artificiale*. Roma: RomaTre Press.
- Almufareh, M. F., Kausar, S., Humayun, M., & Tehsin, S. (2024). A conceptual model for inclusive technology: advancing disability inclusion through artificial intelligence. *Journal of Disability Research*, 3(1), 1-19.
- Almufareh, M. F., Tehsin, S., Humayun, M., Kausar, S. (2023). Intellectual disability and technology: an artificial intelligence perspective and framework. *Journal of Disability Research*, 2(4), 58-70.
- Bekeš, E. R., Galzina, V., & Kolar, E. B. (2024). Using human-computer interaction (HCI) and artificial intelligence (AI) in education to improve the literacy of deaf and hearing-impaired children. In 2024 47th MIPRO ICT and Electronics Convention (MIPRO) IEEE, 1375-1380.
- Bonavolontà, G., Agrusti, F. (2021). Intelligenza Artificiale e Educazione: le percezioni degli studenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre sul concetto di Intelligenza Artificiale. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 130-145.
- Campitiello, L., Schiavo, F., & Di Tore, P.A. (2024). Educational robot with artificial intelligence to promote social-emotional learning in children with autism. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 8(2).
- Chaflekar, S., Pawade, S., Thakur, S., Vaidya, A., & Chaudhari, A. G. M. (2023) Chat-Bot for Blind Student. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 3(6).
- Ciano, G., Dimitri, G. M., Rossi, A., Giacomini, G., Bonechi, S., Andreini, P., Messori, E. (2021). SIAide2Voice: a new educational tool for students with visual disabilities. In *teleXbe*.
- Ciasullo A. (2024). *Ripensare l'intelligenza artificiale nell'educazione: nuove logiche per l'apprendimento e la formazione*, Agenda Digitale.
- Coy, A., Mohammed, P. S., & Skerrit, P. (2024). Inclusive Deaf Education Enabled by Artificial Intelligence: The Path to a Solution. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-39.
- Faiz, M. A., & Fazil, H. (2024). The Benefits of Artificial Intelligence Mobile Applications in Improving Learning for Children with Intellectual Disabilities: A Pilot Study Perspectives from Special Education Teachers. *Al-Mahdi Research Journal (MRJ)*, 5(5), 302-313.
- Garg, S., & Sharma, S. (2020). Impact of artificial intelligence in special need education to promote inclusive pedagogy. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(7), 523-527.
- Gubareva, R., & Lopes, R. P. (2020). Virtual Assistants for Learning: A Systematic Literature Review. *CSEDU*, (1), 97-103.
- HLEG, A. (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*. Brussels
- Hong, H., & Kim, Y. (2024). Applying artificial intelligence in career education for students with intellectual disabilities: The effects on career self-efficacy and learning flow. *Education and Information Technologies*, 1-20.
- Kharbat, F.F., Alshawabkeh, A. and Woolsey, M.L. (2021). Identifying gaps in using artificial intelligence to support students with intellectual disabilities from education and health perspectives; *Aslib Journal of Information Management*, 73 (1), pp. 101-128.
- Kohli, R., Phutela, S., Garg, A., & Viner, M. (2021). Artificial intelligence technology to help students with disabilities: Promises and implications for teaching and learning. *Handbook of Research on Critical Issues in Special Education for School Rehabilitation Practices*, 238-255.
- Kortemeyer, G. (2023). Using artificial-intelligence tools to make LaTeX content accessible to blind readers. arXiv preprint arXiv:2306.02480.
- Lamos, V., Mintz, J., & Qu, X. (2021). An artificial intelligence approach for selecting effective teacher communication strategies in autism education. *npj Science of Learning*, 6(1), 1-10.
- Latif, G., Brahim, G. B., Abdelhamid, S. E., Alghazo, R., Alhabib, G., & Alnujaidi, K. (2023). Learning at Your Fingertips: An Innovative IoT-Based AI-Powered Braille Learning System. *Applied System Innovation*, 6(5), 1-18.
- Levesque, E., Duncan, J., & Snoddon, K. (2023). Deaf students and the transformative potential of Artificial Intelligence (AI). *Deafness & Education International*, 25(4), 249-249.
- Llorca, A. A., Gueta, H. M., Villarica, M. V., & Mercado, M. A. T. (2023). AI-WEAR: smart text reader for blind/visually impaired students using raspberry pi with audio-visual call and google assistance. *International Journal of Advanced Research in Computer Science*, 14(3) 119-129.
- Malavasi, M., Turri, E., Atria, J.J. et al. (6 more authors) (2017) An innovative speech-based user interface for smar-



- thomes and IoT solutions to help people with speech and motor disabilities. *Studies in Health Technology and Informatics*, 242, 306-313.
- Mina, P. N. R., Solon, I. M., Sanchez, F. R., Delante, T. K., Villegas, J. K., Basay, F. J., Mutya, R. (2023). Leveraging education through artificial intelligence virtual assistance: a case study of visually impaired learners. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 2(1), 10-22.
- Minino R. (2024) La gestione delle emozioni nell'ADHD: il contributo dell'intelligenza artificiale e della realtà virtuale nei contesti educativi, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 8 (3).
- Morris M. R. (2020). AI and accessibility, *Commun. ACM*, 63(6), 35-37.
- Mouti, S., & Rihawi, S. (2023). Special needs classroom assessment using a sign language communicator (CASC) based on artificial intelligence (AI) techniques. *International Journal of e-Collaboration (IJeC)*, 19(1), 1-15.
- Mulfari, D., Meoni, G., Marini, M., & Fanucci, L. (2021). Machine learning assistive application for users with speech disorders. *Applied Soft Computing*, 103, 1-11.
- Ocay, A. B., Rustia, R. A., & Palaoag, T. D. (2018). Utilizing augmented reality in improving the frustration tolerance of ADHD learners: An experimental study. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Digital Technology in Education*, 58-63.
- Pagliara, S. M., Bonavolontà, G., & Mura, A. (2024). Educating with Artificial Intelligence Through an Inclusive Lens: New Horizons for Personalisation. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(1).
- Panciroli, C., & Rivoltella, P.C. (2022). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Panjwani-Charania, S., & Zhai, X. (2023). *AI for students with learning disabilities: A systematic review*.
- Papastratis, I., Chatzikonstantinou, C., Konstantinidis, D., Dimitropoulos, K., & Daras, P. (2021). Artificial intelligence technologies for sign language. *Sensors*, 21(17), 5843.
- Parton, B. S. (2006). Sign language recognition and translation: A multidisciplinary approach from the field of artificial intelligence. *Journal of deaf studies and deaf education*, 11(1), 94-101.
- Pinnelli, S. (2024). Introduzione al Panel 6 "Cambiamento: le sfide dell'innovazione tecnologica e dell'intelligenza artificiale". In S Pinnelli, A. Fiorucci, C. Giacconi (eds.), *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori dei contesti di vita*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2023). Le TA per la disabilità visiva. In *Costruire ambienti inclusivi con le tecnologie. Indicazioni teoriche e spunti pratici per una scuola accessibile*, Erickson, 141-167.
- Pitrella, V., Gentile, M., Città, G., Re, A., Tosto, C., & Perna, S. (2023). La percezione dell'utilizzo dell'intelligenza artificiale nello svolgimento dei compiti a casa in un campione di insegnanti italiani. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 300-318.
- Rai, H. L., Saluja, N., & Pimplapure, A. (2024). AI and Learning Disabilities: Ethical and Social Considerations in Educational Technology. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 12343-12349.
- Rajakpase, S., Polwattage, D., Guruge, U., Jayathilaka, I., Edirisinghe, T., & Thelijagoda, Ranieri, M., Cuomo, S., & Biagini, G. (2024). *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Carocci.
- Romero-Ayuso, D., Toledano-González, A., Rodríguez-Martínez, M. D. C., Arroyo-Castillo, P., Triviño-Juárez, J. M., González, P. & Segura-Fragoso, A. (2021). Effectiveness of virtual reality-based interventions for children and adolescents with ADHD: A systematic review and meta-analysis. *Children*, 8(2), 70.
- Roy K. & Swargiary K. (2024). *AI Angels: Empowering Children with Special Needs through Artificial Intelligence*. Scholar press.
- S. (2018). ALEXZA: A mobile application for dyslexics utilizing artificial intelligence and machine learning Concepts. In 2018 3rd International Conference on Information Technology Research (ICITR).
- Salis, F., & Punzo, V. (2023). Robotics and artificial intelligence in inclusive education. A case study with the narrative approach. *Robotica e intelligenza artificiale nell'educazione inclusiva. Un caso di studio con l'approccio narrativo. Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 7, 1-17.
- Shezi, M., & Ade-Ibijola, A. (2020). Deaf chat: un ausilio per la comunicazione da voce a testo per deficit uditivo. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal*, 5(5), 826-833.
- Spitzer, M. (2016). *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?* Milano: Corbaccio.
- Systematic Review. In X. Zhai & J. Krajcik (Eds.), *Uses of Artificial Intelligence in STEM Education*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Trewin, S. (2018). *AI Fairness for People with Disabilities: Point of View*. arXiv preprint arXiv:1811.10670.
- Watters, J., Hill, A., Weinrich, M., Supalo, C., & Jiang, F. (2021). An Artificial Intelligence Tool for Accessible Science Education. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 24(1).
- Yang, Y., Chen, L., He, W., Sun, D., & Salas-Pilco, S. Z. (2024). Artificial Intelligence for Enhancing Special Education



- for K-12: A Decade of Trends, Themes, and Global Insights (2013–2023). *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-49.
- ZainEldin, H., Gamel, S.A., & Talaat, F.M. *et al.* (2024). Silent no more: a comprehensive review of artificial intelligence, deep learning, and machine learning in facilitating deaf and mute communication. *Artif Intell Rev* **57**, 188.
- Zanon, F., Pascoletti, S., & Di Barbora, E. (2024). *L'intelligenza generativa per l'azione didattica dell'insegnante inclusivo. L'esperienza di una progettazione inclusiva nel Laboratorio di Tecnologie Didattiche del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 90-97.
- Zappalà, E. (2021). *Ambienti di apprendimento ibridi per l'inclusione degli allievi con ASD. Verso una progettazione ecologica*. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 1(1).
- Zaraki, A.; Khamassi, M.; Wood, L.; Lakatos, G.; Tzafestas, C.; Amirabdollahian, F.; Robins, B.; Dautenhahn, K. (2019). *A Novel Reinforcement-Based Paradigm for Children to Teach the Humanoid Kaspar Robot*. *Int. J. Soc. Robot*, 12, 709–720.
- Zdravkova, K. (2022). *The Potential of Artificial Intelligence for Assistive Technology in Education*. In: Ivanović, M., Klašnja-Milićević, A., Jain, L.C. (eds) *Handbook on Intelligent Techniques in the Educational Process. Learning and Analytics in Intelligent Systems*, 29. Springer.
- Zingoni, A., Taborri, J., Panetti, V., Bonechi, S., Aparicio-Martinez, P., Pinzi, S., & Calabro, G. (2021). Investigating issues and needs of dyslexic students at university: proof of concept of an artificial intelligence and virtual reality-based supporting platform and preliminary results. *Applied Sciences*, 11(10).



**Giorgia Ruzzante**

PhD | Ricercatrice | Libera Università di Bolzano | [giorgia.ruzzante@unibz.it](mailto:giorgia.ruzzante@unibz.it)

## L'insegnante di sostegno tra la didattica d'aula e il middle management Support teacher between educational practices and middle management

Call

The support teacher is a professional who plays a key role in promoting inclusive processes within the school. This article will present the pivotal role of the specialized teacher and the multiple roles they assume, not only within the classroom but also in fostering inclusion throughout the school institution.

**Keywords:** inclusion; support teacher; middle management.

Il docente di sostegno è un professionista che riveste un ruolo-chiave per la promozione di processi inclusivi all'interno della scuola. Nel presente articolo si presenterà il ruolo pivotale del docente specializzato ed i molteplici ruoli che assume, non soltanto in classe ma anche nella promozione dell'inclusione all'interno dell'istituzione scolastica.

**Parole chiave:** inclusione; docente specializzato; middle management.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Ruzzante, G. (2024). Support teacher between educational practices and middle management. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 84-92. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-07>

**Corresponding Author:** Giorgia Ruzzante | [giorgia.ruzzante@unibz.it](mailto:giorgia.ruzzante@unibz.it)

**Received:** 20/10/2024 | **Accepted:** 13/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-07



## Introduzione

Il docente di sostegno svolge un ruolo fondamentale per garantire l'inclusione, che rappresenta la sfida principale della scuola per rispondere alle sfide della complessità educativa (Ceruti, 2017).

Santi (2014) parla di "inclusione che sfida il sostegno", nell'ottica di ri-pensare al profilo professionale e al senso e significato di tale figura all'interno della scuola. La sua funzione va ben oltre il semplice supporto individuale degli studenti con disabilità, estendendosi alla promozione di una cultura inclusiva a livello di istituzione scolastica e contribuendo a rendere la scuola un ambiente accogliente e inclusivo (d'Alonzo, 2021) per tutti gli studenti.

Partiamo dal considerare che il docente specializzato è prima di tutto un docente, che ha una curvatura specifica sull'inclusione, e che nel tempo è diventata una figura centrale all'interno del sistema scolastico italiano. Non è quindi una figura separata che si occupa solo di alcuni alunni, ma è capace di attivare, promuovere e sostenere processi inclusivi all'interno delle istituzioni scolastiche, sia sul versante didattico che organizzativo. Permane tuttora una situazione di carenza di docenti specializzati (Ferrero, 2023), che rende difficile permettere una strutturazione solida di un team per l'inclusione all'interno delle istituzioni scolastiche, con un *turn-over* dei docenti che non consente di creare un nucleo operativo di lavoro stabile all'interno degli istituti.

La sua presenza in molte classi scolastiche lo rende una figura di riferimento per tutti gli studenti e per gli insegnanti. L'azione del docente specializzato si espande, diventando non solo di accompagnamento diretto e guida dei processi di apprendimento degli studenti con disabilità, ma più in generale di coordinamento del piano educativo individualizzato-progetto di vita degli studenti (Ianes et al., 2021). L'intervento didattico messo in atto dal docente di sostegno non si limita infatti alle ore di sostegno nelle quali è effettivamente presente in classe, ma si estende fino a diventare parte della progettualità della classe e della scuola. Il coinvolgimento dei colleghi del progetto inclusivo risulta in questo senso una variabile-chiave per la realizzazione di processi inclusivi di qualità.

Il termine docente di sostegno (De Mutiis, 2022) fa intravedere una connotazione negativa, come di un insegnante che si dedica solo ad alcuni alunni e non a tutti. All'interno delle classi emergono una molteplicità di bisogni formativi impliciti ed espliciti, di cui le certificazioni costituiscono soltanto la punta dell'iceberg. Il docente di sostegno esprime proprio nella complessità la sua caratterizzazione professionale, sviluppando strategie di gestione del gruppo-classe in tandem con il docente curricolare. Si ritrova pienamente in tale figura professionale lo scarto che caratterizza il piano ideale da quello reale, e si comprende quanto la normativa una volta che è entrata dentro la realtà scolastica produce qualcosa di inedito e difficile da prevedere e da controllare. È importante ricordare la concettualizzazione proposta dal maestro della pedagogia speciale Canevaro in merito alla "delega paradossa" (2006), che diviene una finta delega in quanto decade il meccanismo di controllo del delegato: gli insegnanti curricolari delegano spesso *in toto* i processi inclusivi ai docenti di sostegno.

La separazione tra le carriere ed i profili professionali del docente di classe e di sostegno non rende ragione della necessaria complementarietà e sovrapposizione dei ruoli, ai fini della creazione di contesti d'aula inclusivi. Come affermano Gaspari et al. (2023, p.9) "risulta certamente "fragile" ed incompleta la formazione dei docenti curricolari in servizio che va maggiormente potenziata nell'ambito delle discipline pedagogico-didattiche, insufficienti per affrontare la sfida lanciata dall'inclusione di qualità". Aggiungo anche per pensare ad una didattica *tout court* di qualità: la buona didattica non può essere infatti che una didattica inclusiva, nella quale tutti gli studenti trovano contesti di apprendimento plurali capaci di tenere dentro tutti gli studenti, dato che una scuola di qualità è certamente una scuola inclusiva (Ruzzante & Sturaro, 2017). Anche Santi (2014) sottolinea la necessità di implementare la formazione nella didattica inclusiva per tutti i docenti curricolari.

La figura del docente specializzato rientra pienamente nelle questioni dibattute all'interno del dilemma della differenza (Norwich, 2007) ossia da una parte è un ruolo positivo, di supporto alla promozione di processi inclusivi all'interno della scuola, ma dall'altra può creare etichettamento e stigmatizzazione negli alunni certificati. È importante quindi assicurare il sostegno senza isolare e delegare (Ianes & Demo, 2022),



tracciando un sentiero comune dove tutti possano camminare insieme, e non percorsi separati che non sono mai destinati ad avere un punto di incontro, attraverso l'attivazione di processi di connessione/ricommissione con le dinamiche d'aula. Gli alunni con disabilità non devono sentirsi esclusi dal gruppo-classe, ma esserne e sentirsi davvero parte di quel gruppo, che senza quello studente non sarebbe il medesimo.

Ritornando ad alcune riflessioni esposte insieme a Santi (2016), il profilo del docente specializzato si è ulteriormente qualificato in questi anni attraverso i Corsi di formazione per il sostegno.

I corsisti si presentano sempre estremamente come un insieme di persone estremamente variegato, combinando al proprio interno docenti neolaureati, docenti precari e persone che per la prima volta si affacciano alla professione docente. In molti casi il sostegno è diventato anche "scuola delle seconde opportunità", facendo emergere ed appassionare alla didattica futuri docenti, ed evidenziando anche delle fragilità nelle motivazioni professionali per intraprendere tale ruolo, soprattutto per quanto riguarda i docenti di scuola secondaria di secondo grado (Viola & Capodanno, 2022), animati maggiormente da motivazioni di tipo estrinseco piuttosto che intrinseco.

I Corsi di sostegno sono riusciti a formare efficacemente molti docenti e ad innalzare la qualità delle pratiche didattiche inclusive messe in atto all'interno delle classi. I riscontri positivi che emergono dai dirigenti scolastici (Ruzzante, 2017) testimoniano come i nuovi specializzati siano capaci di implementare in aula autentiche didattiche inclusive, capaci di creare la connessione tra l'alunno/a con disabilità e la classe, andando oltre l'organizzazione del piccolo gruppetto di studenti che lavora con l'alunno con certificazione fuori dalla classe, ma anzi aiutando gli studenti con disabilità ad abitare le classi e a creare inclusione dentro l'aula. Non si possono infatti attivare percorsi di apprendimento se non all'interno di contesti di autentica partecipazione alle dinamiche d'aula: le due dimensioni sono infatti strettamente interconnesse all'interno delle pratiche didattiche e la presenza dello studente con disabilità deve essere attiva e significativa affinché si possa realmente parlare di inclusione.

## 1. Quale ruolo? Quali funzioni?

L'insegnante di sostegno assume molteplici ruoli all'interno delle classi e delle scuole: mediatore, innovatore, coordinatore, facilitatore, semplificatore, che caratterizzano i diversi aspetti di un profilo professionale composito e plurale, polifonico (Zorzi et al., 2019) in quanto dotato di differenti "linee melodiche", di una figura che richiede diverse competenze. In letteratura troviamo presenti diversi modelli che descrivono il profilo di competenze del docente inclusivo, dal Profilo europeo (2012) che ne tratteggia in particolare la dimensione valoriale (De Mutis, 2022) fino alle modellizzazioni proposte all'interno della ricerca pedagogica italiana in pedagogia speciale (ad esempio Bocci et al., 2021; Gaspari, 2015), evidenziando anche il cambiamento di competenze e di atteggiamento professionale dopo la frequenza dei corsi di specializzazione (Domenici et al., 2022), con un aumento nella percezione di autoefficacia dei docenti.

Come afferma il documento SIPeS *"No alle scorciatoie. Sì a una formazione di qualità del docente specializzato sul sostegno!"* (2024) in riferimento alla legge 71 del 31 maggio 2024, volta a istituire un percorso di formazione abbreviato, con una riduzione dei contenuti, i docenti specializzati hanno svolto un "ruolo pivotale" (Cottini, 2014) per quanto riguarda l'implementazione di processi inclusivi all'interno delle istituzioni scolastiche. Essi sono stati autentici agenti di trasformazione (Ianes, 2016) verso l'evoluzione di pratiche didattiche ed organizzative improntate all'inclusione.

Il lavoro in classe dell'insegnante di sostegno si suddivide da una parte nella facilitazione per gli studenti assegnati, attraverso la semplificazione/facilitazione del materiale didattico (Scataglini, 2017), l'attivazione di tecniche specifiche qualora necessario, secondo la "speciale normalità" (Ianes, 2006), aggiungendo metodologie e tecniche via via individualizzate laddove necessario. È un docente esperto di strategie didattiche di personalizzazione e individualizzazione dell'apprendimento (Gaspari, 2010; Baldacci, 2005) e uno dei compiti principali che deve affrontare è trovare un equilibrio tra l'individualizzazione dell'apprendimento e l'integrazione all'interno del gruppo-classe. In questo contesto, la personalizzazione dei percorsi



didattici diventa uno strumento fondamentale per permettere a ciascun alunno di sviluppare le proprie potenzialità, superando eventuali barriere cognitive, fisiche o sociali, connettendo le didattiche della classe con il piano educativo individualizzato, alla ricerca di punti di contatto con la classe (Ianes & Demo, 2021).

Spesso l'insegnante di sostegno si presenta come autentico innovatore delle metodologie didattiche, attraverso l'implementazione nelle pratiche didattiche dei principi UDL (Montanari & Ruzzante, 2021). Tali principi si rivelano molto utili per migliorare l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli studenti, non soltanto quelli in difficoltà. Anche l'utilizzo delle tecnologie caratterizza spesso la funzione del docente specializzato (Monacis & Limone, 2023), che mostra così come il suo utilizzo con finalità didattiche possa apportare benefici per l'apprendimento di tutti gli studenti.

Uno dei compiti del docente di sostegno è la fondamentale predisposizione, insieme al consiglio di classe, del Piano educativo individualizzato, che costituisce lo strumento-chiave per la progettazione inclusiva degli studenti con disabilità. Il docente di sostegno apre alla prospettiva del progetto di vita, attraverso progettazioni e pratiche didattiche capaci di lavorare sullo sviluppo delle *capabilities* e delle aspirazioni degli studenti (Sen, 2014; Nussbaum, 2012). Il PEI su base ICF ha tra i suoi punti centrali l'osservazione delle barriere e dei facilitatori presenti all'interno dei contesti scolastici, per poi progettare degli interventi idonei e specifici. Fondamentale risulta quindi che il PEI sia realmente individualizzato e non standardizzato, con soluzioni didattiche e l'utilizzo di tecniche specificamente rivolte al singolo alunno, attentamente calibrate sulla base dei bisogni non solo individuali, ma tenendo conto del contesto.

L'insegnante di sostegno contribuisce a lavorare per educare alle differenze, sia all'interno delle classi che nella costruzione di una cultura inclusiva di istituto. Il concetto di differenze permette a tutti i docenti di cogliere la molteplicità di stili di apprendimento e motivazionali all'interno della classe, differenze alle quali non si può rispondere con un insegnamento standard ma attraverso l'attivazione di molteplici strategie didattiche.

Un elemento-chiave del ruolo del docente di sostegno è la capacità di gestire la complessità dei bisogni formativi all'interno delle classi. La co-gestione di classi sempre più complesse (d'Alonzo, 2020) richiede l'implementazione di molteplici metodologie didattiche inclusive e di prevenire fenomeni di esclusione e discriminazione all'interno della classe, lavorando per la creazione di una classe come comunità (Polito, 2000). La classe, infatti, non è qualcosa di dato, ma che va costruito nel tempo, passando da un aggregato casuale di ragazzi ad un gruppo che lavora per apprendere insieme, e che diviene una comunità di apprendimento (Cacciamani & Giannandrea, 2004).

L'insegnante di sostegno non si limita a fornire supporto agli studenti con disabilità, ma contribuisce alla creazione di un contesto-classe inclusivo per tutti gli studenti, attraverso l'individuazione delle barriere che impediscono la piena partecipazione di tutti gli studenti ai processi di insegnamento/apprendimento e l'attivazione di facilitatori per aggirare, o eliminare tali barriere e per agire al fine della creazione di un clima scolastico positivo, improntato alla promozione di un autentico benessere (Albanesi et al., 2010) all'interno di una scuola che diviene comunità educante.

La sinergia tra i docenti curricolari e di sostegno attraverso le pratiche didattiche di co-teaching (Ghedini et al., 2013) consente di tratteggiare una professionalità docente che può diventare autenticamente inclusiva soltanto se tutti gli insegnanti lavorano nella direzione dell'inclusione. Il lavoro in team è infatti la chiave centrale per realizzare l'inclusione, che non è mai opera di un singolo docente ma opera corale di interclasse/consigli di classe capaci di fare squadra e di cercare di risolvere insieme le criticità.

Non è certamente l'iperspecializzazione (Gaspari, 2020) la via per lo sviluppo del profilo professionale del docente specializzato, ma la capacità di contribuire alla creazione di contesti scolastici inclusivi. La necessità di aggiornamento professionale continua è particolarmente necessaria dato che si ritrova ad operare con allievi che presentano profili di funzionamento estremamente variegati, e pertanto la specializzazione permette di apprendere i saperi di base su cui poi vanno innestate ed approfondite le conoscenze specialistiche relative agli allievi a cui si viene assegnati.

L'insegnante di sostegno lavora in sinergia con le famiglie degli allievi con disabilità, al fine di poter raccogliere informazioni utili sull'allievo in merito a interessi, motivazioni, gusti personali, per poter per-



sonalizzare maggiormente la didattica e le strategie educative messe in atto. Il docente di sostegno agisce da mediatore tra la scuola e la famiglia, facilitando il dialogo e la collaborazione tra le parti coinvolte. Ciò risulta fondamentale particolarmente con alunni non verbali o con disturbi dello spettro autistico e consente inoltre di avere un piano di lavoro che presenta coerenza sugli obiettivi educativi da perseguire. La prima parte del nuovo modello di PEI su base ICF è infatti dedicata in tutti gli ordini di scuola a fornire uno spazio materiale dove la famiglia, se necessario con il supporto dei docenti, delinea alcuni tratti essenziali che caratterizzano il figlio/la figlia. Attraverso il confronto con i genitori, infatti, il docente può ottenere informazioni preziose per definire strategie didattiche che rispettino le caratteristiche individuali dell'alunno.

Il coordinamento con la famiglia e con i sanitari risulta essenziale per promuovere processi inclusivi di qualità, e tale funzione richiede al docente di sostegno competenze trasversali, che vanno oltre la didattica inclusiva.

La collaborazione è uno degli elementi distintivi della professionalità del docente di sostegno; infatti, come afferma Goussot, "l'insegnante specializzato di sostegno è un tecnico delle pratiche di mediazione pedagogica" (2014, p. 29).

L'insegnante di sostegno esercita il ruolo di direttore d'orchestra, lavorando in stretta collaborazione con insegnanti curricolari, famiglia, servizi, fungendo da ponte, da mediatore, tra le diverse figure educative. Tale coordinamento risulta essenziale per la proposta di interventi didattici ed educativi su misura del singolo alunno.

## 2. La funzione strumentale inclusione

Oltre al ruolo nella didattica d'aula, il docente di sostegno assume anche una funzione centrale a livello di istituzione scolastica, all'interno della quale promuove e diffonde culture e politiche inclusive (Booth&Aiscow, 2014) che coinvolgono l'intera comunità scolastica: dirigenti, docenti, famiglie e studenti. Questa dimensione trasforma il docente di sostegno in una figura di sistema, che lavora per tutti i membri dell'istituzione scolastica. I docenti di sostegno sono infatti agenti attivi di trasformazione e cambiamento delle scuole in direzione inclusiva, in quanto come sopra richiamato spesso si presentano come autentici innovatori all'interno delle classi.

Il middle management si presenta infatti come una componente essenziale nella creazione di una scuola inclusiva, in quanto funge da collegamento tra la dirigenza e i docenti, assicurando la trasformazione delle culture e politiche inclusive in pratiche. Nel nostro ordinamento scolastico, le figure di middle management non hanno ancora avuto un riconoscimento ufficiale a livello di qualifica professionale. All'interno del middle management, un ruolo importante per la promozione dei processi inclusivi all'interno delle istituzioni scolastiche è svolto dal coordinatore per l'inclusione. La leadership distribuita non significa solo delegare ma creare una collaborazione diffusa all'interno dell'istituzione scolastica, migliorando l'efficienza della scuola. Sulla base dei dati di ricerca, Paletta (2020) individua tra le figure centrali per realizzare la leadership distribuita e l'idea di scuola come comunità di apprendimento la funzione strumentale per l'inclusione.

L'organizzazione della scuola e la promozione di una diffusa cultura inclusiva sono infatti processi che vengono promossi dal dirigente che, con il supporto della funzione strumentale dell'inclusione, promuove una leadership inclusiva (Ryan, 2006) all'interno dell'istituto. La leadership inclusiva consente di lavorare in direzione dell'equità, permettendo a tutti gli alunni di avere accesso a una scuola di qualità, capace di garantire equità e giustizia sociale (Ruzzante, 2024).

La funzione strumentale per l'inclusione ha assunto un ruolo sempre più centrale all'interno dei processi di governance dell'istituzione scolastica. Ricordiamo, ad esempio, la legge 170/2010 e le successive Linee guida allegate al DM n.5669 del 12 luglio 2011 che, al punto 6.3, forniscono il profilo della figura professionale del Referente DSA. In linea con l'art. 25, c.5, del D.Lsg. n.165/2001 e l'art.1, c.83 della legge 107/92, il dirigente scolastico può individuare un referente/coordinatore anche per l'inclusione, al fine



di assicurare attività di supporto organizzativo e didattico. Il referente per l'inclusione è ancora privo di uno statuto definito, nonostante la normativa ne raccomandi l'individuazione. Con la Nota MIUR n. 37900 del 19 novembre 2015 è stata prevista anche la formazione in servizio dei docenti specializzati per consentire l'acquisizione delle competenze necessarie del referente con funzioni di coordinamento per l'inclusione.

La Legge 107/2015 rilancia, a sua volta, il ruolo delle funzioni strumentali, evidenziando la loro importanza per il miglioramento dell'offerta formativa e per l'inclusione. Si tratta di docenti che hanno saputo attivare processi trasformativi che dall'aula si sono estesi a livello di istituzione scolastica, ad esempio attraverso figure di sistema come la funzione strumentale inclusione e la partecipazione attiva ai GLI (Gruppi di Lavoro Inclusione) delle scuole. Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) è disciplinato dal Decreto Legislativo 66/2017, che rientra nella normativa di attuazione della Legge 107/2015. Questo gruppo rappresenta un elemento centrale per promuovere l'inclusione scolastica e la personalizzazione dei percorsi educativi, assicurando il rispetto del diritto allo studio per tutti gli studenti, in particolare per quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES). Non si occupano solo di supporto didattico, ma svolgono la loro azione professionale attraverso l'attivazione di processi di sistema, la partecipazione alle reti di scuole per l'inclusione attraverso i CTI (Centri Territoriali Integrazione) e i CTS (Centri Territoriali di Supporto), disciplinati dal D.M. 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, e la collaborazione con centri sanitari e associazioni.

Molteplici sono le mansioni che svolge questa figura professionale, che vanno dall'accompagnamento ai docenti senza titolo di specializzazione, supporto nella compilazione della modulistica e delle progettazioni didattiche, organizzazione e assegnazione delle risorse per l'inclusione, coordinamento del GLI, coordinamento nella stesura del PI (Piano per l'Inclusione), accoglienza e inserimento per gli alunni con disabilità/bisogni educativi speciali, punto di riferimento per gli enti sanitari e per le famiglie.

Per quanto riguarda i docenti, si tratta di fornire supporto ai colleghi sia di classe che specializzati per il sostegno nella progettazione di percorsi didattici inclusivi e nelle strategie da mettere in atto in classe con gli alunni con disabilità, anche attraverso la supervisione ed il monitoraggio di PEI e PDP. Si occupa inoltre della raccolta dei bisogni formativi dell'istituto nell'area inclusione per predisporre percorsi formativi *ad hoc* e collabora con il dirigente scolastico per distribuire e utilizzare le risorse per l'inclusione, sia umane (insegnanti di sostegno, assistenti all'autonomia e alla comunicazione) che strumentali (pc, strumenti compensativi, ausili). Infine, si occupa del monitoraggio e valutazione dell'inclusione realizzata all'interno dell'istituzione scolastica, al fine di progettare percorsi di miglioramento.

La collaborazione con i servizi territoriali ha il fine di curare i rapporti con i servizi sanitari pubblici e privati di riferimento degli alunni, oltre che con le associazioni e con l'asl che si occupa di inviare alle scuole gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione.

Molte volte tali compiti non prevedono una riduzione delle ore di insegnamento, vengono quindi svolte in orario aggiuntivo e con una retribuzione forfettaria irrisoria corrisposta a fine anno scolastico dal fondo di istituto.

## Conclusioni

Il ruolo pivotale (Cottini, 2014) dell'insegnante di sostegno si esprime attraverso la sua capacità di essere il centro di gravità attorno al quale ruotano le didattiche inclusive, la personalizzazione dell'insegnamento e la promozione di una scuola inclusiva improntata all'equità. Tale ruolo è essenziale per garantire un'educazione equa e accessibile a tutti gli studenti, rappresentando un valore aggiunto per la classe e per l'intera comunità scolastica.

Il docente di sostegno rappresenta una figura essenziale all'interno del sistema scolastico italiano, sia per il supporto individuale che offre agli studenti con disabilità, sia per il contributo che apporta dal punto di vista culturale e politico-organizzativo alla costruzione di una scuola più inclusiva. Il suo lavoro non si



limita alla didattica, ma si estende alla promozione di una scuola come sistema capace di valorizzare le differenze degli studenti e l'inclusione come principi fondamentali, contribuendo a creare un'educazione inclusiva e di qualità per tutti.

## Bibliografia

- Albanesi, C., Marcon, A., & Cicognani, E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia scolastica*, 6(2), 179-199.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Cacciamani, S., & Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento* (Vol. 1, pp. 5-108). Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Ceruti, M. (2017). La scuola e le sfide della complessità. *Studi sulla formazione*, 20(2), 9-20.
- 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*, 2(2), 10-20.
- d'Alonzo, L. (2021). Ambiente di apprendimento inclusivo e differenziazione didattica. In Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica* (pp. 193-206). Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Decreto-Legge 31 maggio 2024, n. 71 "Disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca".
- De Mutiis, E. (2022). La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 131-139.
- Domenici, G., Biasi, V., Wolf, F., & De Vincenzo, C. (2022). Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (26), 233-248.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca.
- Ferrero, V. (2023). Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 252-272.
- Gaspari, P., Lombardi, G., & Testa S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 6-24.
- Gaspari, P. (2020). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Guerini Associati.
- Gaspari, P. (2015). Le competenze dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva. In *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 90-103). Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2010). Individualizzare e personalizzare la didattica in prospettiva inclusiva. In *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale* (pp. 17-73). Milano: Franco Angeli.
- Ghedini, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 11, 157-175.
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 55-66.
- Ianes, D., & Demo, H. (2022). Specialità e normalità. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica* (pp. 193-206). Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 34-49.
- Ianes D. (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.



- Monacis, D., & Limone, P. (2023). Professionalità navigate: le competenze digitali dell'insegnante di sostegno. *Life-long Lifewide Learning*, 19(42), 430-443.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2021). Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning. *Educational Reflective Practices*(2-Special).
- Norwich, B. (2007). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il mulino.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bononia University Press.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Ruzzante, G. (2024). *Equity, Justice, Inclusion at Schools* In Book of abstract *Third International Conference of the journal "Scuola Democratica"*, Università di Cagliari, 3-6 giugno 2024.
- Ruzzante, G. (2017). *La concettualizzazione della differenza nel contesto scolastico italiano*. Tesi di dottorato. Università degli Studi di Padova.
- Ruzzante, G., & Sturaro F. (2017). "La Buona Scuola" è una scuola inclusiva? Modelli e buone pratiche per una scuola di qualità. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 316-322.
- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 57-74.
- Santi, M. (2014). Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo. *Italian Journal of special education for inclusion*, 2(2), 191-210.
- Scataglini, C. (2017). *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Edizioni Mondadori.
- SIPeS (2024). *No alle scorciatoie. Sì a una formazione di qualità del docente specializzato sul sostegno!* Documento SIPeS in riferimento alle decisioni assunte con il recente Decreto-legge n.71 del 31 maggio 2024 <https://sipes.it/no-alle-scorciatoie-si-a-una-formazione-di-qualita-del-docente-specializzato-sul-sostegno-documento-sipes-in-riferimento-alle-decisioni-assunte-con-il-recente-decreto-legge-n-71-del-31-maggio-2024/>
- Viola, I., & Capodanno, F. (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(2), 122-130.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 91-100.



**Sara Gabrielli**

Post-doc fellow | Roma Tre University | sara.gabrielli@uniroma3.it

## Disabilità e Interculturalità. Riflessioni per la formazione dell'insegnante specializzato sul sostegno in ottica intersezionale

## Disability and Interculturality. Reflections for training of specialized teachers for educational support in an intersectional perspective

Call

This paper aims to contribute to the ongoing discussion on the issues related to inclusion, as a process essential for the entire society. Specifically, it examines the connections between the intercultural perspective, critical pedagogy, and special education within the framework of the *Disability Studies* and the *Disability Critical Race Theory*. Based on this framework, this paper explores insights from both inclusive educational linguistic and inclusive pedagogy, focusing on the intersection of two conditions – considered as a form of double vulnerability: categorizing an individual as both having a migratory background and as disabled. This categorization can lead to a dual exclusion. Finally, in light of the lack of attention to an intersectional approach in Italian legislation, which has resulted in the omission of intersectionality in teacher training programs, the paper investigates some best practices for training of specialized teachers for educational support.

**Keywords:** Teachers' training, intersectionality, migratory background, disability.

Questo saggio mira a contribuire all'attuale discussione sui processi di inclusione, essenziali per l'intera società. Nello specifico, si esamina la connessione tra la pedagogia interculturale, la pedagogia critica e la pedagogia speciale, assumendo la prospettiva dei *Disability Studies* e della *Disability Critical Race Theory*. All'intero di questo quadro teorico, si esplora il contributo dell'educazione linguistica inclusiva e della pedagogia dell'inclusione, focalizzando l'intersezione tra due condizioni – considerate come forma di duplice vulnerabilità: le persone categorizzate come disabili e aventi origine migratoria. Questa categorizzazione può condurre a forme di esclusione multipla. Infine, tenendo conto della mancanza di attenzione all'intersezionalità nei programmi di formazione insegnanti, il contributo apre una riflessione su alcune buone pratiche per la formazione dell'insegnante specializzato nel sostegno.

**Parole chiave:** Formazione insegnanti, Intersezionalità, Intercultura, Disabilità..

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Gabrielli, S. (2024). Disability and Interculturality. Reflections for training of specialized teachers for educational support in an intersectional perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 92-102. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-08>

**Corresponding Author:** Sara Gabrielli | sara.gabrielli@uniroma3.it

**Received:** 26/11/2024 | **Accepted:** 09/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-08



## 1. Alcune premesse

In apertura di questo contributo appare necessario condividere alcune considerazioni di sfondo, che contestualizzano il quadro teorico di riferimento e orientano lo sguardo della prospettiva scelta. Si sceglie di guardare all'inclusione come promotrice di trasformazione dei processi scolastici e sociali (D'Alessio, 2011), come «un cambiamento sistemico, un processo trasformativo del sistema formativo (scolastico, universitario, professionale, ecc.) finalizzato a identificare (sul piano culturale, politico e delle prassi) e a rimuovere tutte le barriere e gli ostacoli che determinano tutte le forme di esclusione, di marginalizzazione o di discriminazione» (Bocci, 2016, p. 22; Guerini, 2020). In qualità di esseri umani, infatti, tendiamo a categorizzare il mondo in gruppi costituiti sulla base di similarità e differenze, in modo da ridurre la complessità degli stimoli che provengono dalla percezione del mondo reale (Cabras et al., 2022). La consapevolezza dell'esistenza delle categorie sociali, che costituiscono poi i gruppi sociali, è seguita dall'identificazione del gruppo (o dei gruppi) di appartenenza, in base al genere, all'etnia, ecc. (Szpunar et al., 2017). Attraverso l'interazione con i contesti sociali, le agenzie educative e le persone di riferimento (Bandura, 1964), già a partire dall'infanzia si sviluppa un processo di attribuzione di caratteristiche specifiche a specifici gruppi sociali – generando stereotipi (Vezzali et al., 2017). Sulla base di tali caratteristiche, è possibile attribuire un valore positivo o negativo ai gruppi sociali – generando pregiudizi (Allport, 1954). Stereotipi e pregiudizi influenzano i comportamenti agiti nella società e possono contribuire al processo di esclusione sociale e di discriminazione (Dovidio et al., 2010; Gabrielli et al., 2024). Tale processo è descritto in modo efficace dall'immagine di una Piramide dell'Odio (ADL, 2018), che rappresenta i gradini che conducono dalla categorizzazione sociale (Noi-Loro) alla discriminazione e alla violenza agita. La consapevolezza del processo di categorizzazione sociale, che qui prendiamo in prestito dalla psicologia sociale, consente di guardare ai concetti di disabilità, di diversità, di genere, ecc., come prodotti socio-storico-culturali (Guerini, 2020) scaturiti dalla base delle rappresentazioni e dell'attribuzione di valore date dai gruppi maggioritari ai gruppi minoritari.

A partire da queste brevi riflessioni introduttive, nel presente contributo intendiamo prendere in considerazione l'intersezione tra differenti forme di categorizzazione, in particolare nelle persone etichettate come disabili e aventi origine migratoria, che possono portare a forme di esclusione multipla. Tale approccio intersezionale appare poco considerato nella recente normativa scolastica e nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno, costituendo un vulnus del nostro sistema formativo e delle azioni promosse dai decisori politici. In effetti, da questo punto di vista appare piuttosto carente il decreto del 30 settembre 2011 – contenente 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 – che regola le conoscenze e le competenze che deve possedere l'insegnante specializzato per il sostegno sia gli insegnamenti, i laboratori e i tirocini che devono essere erogati dagli Atenei nell'ambito dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno. Nella struttura del corso e nella denominazione delle attività previste dal format ministeriale risulta assente un approccio intersezionale alla disabilità, sebbene questo possa essere considerato e trattato in altri insegnamenti o laboratori (ad esempio un riferimento a tali temi può emergere nell'ambito dell'insegnamento di *Pedagogia della relazione d'aiuto* – ex M-PED/01). Certamente tale vuoto risente anche del fatto che il format del percorso formativo, pur nella sua validità complessiva, mostra ormai i segni del tempo (Bocci, 2018; 2023; 2024) e lo stesso concetto di intersezionalità, certamente non nuovo nel dibattito internazionale, ha cominciato a farsi strada in Italia solo di recente a livello, per così dire, *mainstream*. Non vi è quindi dubbio che – anche alla luce delle nuove consapevolezze acquisite rispetto allo sguardo sulla disabilità anche grazie all'apporto dei Disability Studies nelle loro diverse articolazioni (Medeghini et al, 2013; AAVV, 2018; Bocci, 2019a; Valtellina, 2024) – nell'alveo delle competenze che caratterizzano il profilo dell'insegnante specializzato sul sostegno meriterebbero maggiore attenzione e spazio le questioni inerenti al rischio multiplo di esclusione che comporta la molteplice categorizzazione in gruppi marginalizzati; così come una focalizzazione sulla possibile ridefinizione di quello che intendiamo come processo di inclusione, che per-



mane ancora troppo ancorato al discorso dell'includere alcune persone e non come processo trasformativo del sistema scolastico e sociale nel suo insieme (Bocci, 2016; 2018; 2019b).

## 2. Migrazioni e disabilità

Nel contesto scolastico si intrecciano e si incontrano forme diverse di discriminazione, soprattutto in presenza di *intersezioni* tra differenti appartenenze a gruppi minoritari, tra cui quella tra disabilità e origine migratoria. Entrambe le condizioni, infatti, presentano rischi di esclusione sociale, povertà educativa e dispersione scolastica (Cavicchiolo et al., 2020; Coin, 2024; Roggero, 2024), in quello che è stato definito "un circolo vizioso" (Van Kampen et al., 2008, p. 19) per sottolineare il legame tra successo/insuccesso accademico e vantaggio/svantaggio sociale.

Secondo gli ultimi dati forniti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024), le persone con cittadinanza non italiana rappresentano l'11,2% del totale della popolazione studentesca in Italia. Nello stesso anno scolastico, le persone con disabilità corrispondono al 4,1% del totale della popolazione studentesca in Italia (ISTAT, 2024)<sup>1</sup>. Appare difficile ricavare i dati per lo stesso anno scolastico di riferimento, il 22/23, relativi alla sovrapposizione tra certificazione di disabilità e cittadinanza non italiana. Il più recente documento in cui viene considerata l'appartenenza a queste duplici categorie risale al 2022, quando il ministero di riferimento adottava ancora la denominazione di Ministero dell'Istruzione: «la percentuale di alunni stranieri con disabilità sul totale degli alunni certificati ai sensi della L.104/1992 è risultata pari al 14,3% nell'a.s. 2020/2021; tale percentuale appare elevata se confrontata con la percentuale degli alunni stranieri che frequentano in rapporto al totale degli alunni, pari al 10,3%» (MI, 2022, p. 17).

Il dato numerico restituisce il quadro di una importante presenza nel contesto scolastico, che potrebbe essere anche sottorappresentata, considerando la difficoltà di accesso alla certificazione ai sensi della L.104/1992 per le famiglie che provengono da percorsi migratori.

Parlando di doppia appartenenza alle categorie di migrante e disabile, è necessario anche evidenziare la molteplicità di persone cui ci si rivolge. Lo sguardo è diretto, infatti, sia a persone minori che adulte; di prima o seconda generazione; con impairment riconosciuto prima di compiere il viaggio migratorio o una volta in Italia. Nonostante l'assenza di attenzione nella normativa, alcune ricerche hanno indagato la doppia vulnerabilità di chi viene categorizzato come disabile e migrante. In particolare, è possibile identificare due diversi approcci, il primo di tradizione linguistica, il secondo di tradizione pedagogica, secondo quello che è stato definito un paradigma "meticcio" (Goussot, 2010), per favorire il dialogo tra diverse discipline e modelli culturali (Pennazio & Bochicchio, 2020).

### 2.1 La prospettiva della linguistica educativa

Chi viene categorizzato nei gruppi migrante e disabile può andare incontro ad una doppia difficoltà sul piano linguistico. Una prima difficoltà può essere legata all'apprendimento dell'italiano come L2, nei livelli indicati dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), soprattutto in relazione al contesto culturale e linguistico di origine (precedente percorso scolastico, similarità e differenze tra lingue, ecc.). Una seconda difficoltà appare legata agli *impairment* che impattano l'apprendimento linguistico, poiché nei contesti educativi il linguaggio costituisce lo strumento comunicativo privilegiato (Daloiso, 2023).

La relazione tra competenza linguistica e inclusione sociale è dibattuta. Le politiche di inclusione e alfabetizzazione della popolazione migrante sembrano aderire ancora ad una prospettiva assimilazionista/normalizzante (Caldin & Dainese, 2011), in cui il raggiungimento dell'italiano al livello A2

1 Si mantengono qui le espressioni *con cittadinanza non italiana* e *con disabilità*, adottate nei documenti ministeriali.



del QCER viene visto come requisito per l'accesso al permesso di soggiorno europeo di lunga durata. La competenza linguistica può quindi diventare contemporaneamente strumento di inclusione ed esclusione sociale: sebbene sia riconosciuto l'impatto positivo dell'abilità linguistica per guadagnare supporto sociale (Cavicchiolo et al., 2020), il possesso del requisito linguistico di livello A2 può diventare un ostacolo all'ottenimento di alcuni diritti e rappresentare una motivazione esclusivamente strumentale all'apprendimento della lingua (Colombo, 2019; Favaro, 2016; Sergio, 2011).

L'educazione linguistica ha recentemente sviluppato traiettorie che si rivolgono alla prospettiva dell'inclusione e dell'intersezione, rispondendo alla sfida sociale che richiede approcci e soluzioni efficaci per l'educazione linguistica nella contemporaneità (Daloiso & Mezzadri, 2021, p. 9). L'azione formativa è focalizzata su chi apprende ed è basata su una concezione plurale delle identità culturali e sociali (Benucci, 2021) per valorizzare la diversità delle competenze linguistiche (Bonvino & Fiorenza, 2021). Il costrutto di *Classi ad Abilità Differenziate* (Caon, 2008) ha inizialmente promosso un cambiamento di attenzione dalle difficoltà delle singole persone alle modalità in cui le differenze interagiscono in un sistema. Infatti, la Classe ad Abilità Differenziate viene descritta come «un modo di osservare la realtà delle classi». Queste sono considerate «non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso» e in cui «il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico» (Caon, 2008, p. XII).

In seguito alla normativa che introduce i *Bisogni Educativi Speciali*, si è posta attenzione all'educazione linguistica inclusiva (Daloiso, 2021), che si occupa delle persone in condizione di «svantaggio linguistico», sia in relazione a chi presenta disturbi del linguaggio e dell'apprendimento o disabilità che incidono sullo sviluppo linguistico, sia in relazione a persone non italofone collocate in contesti di deprivazione culturale (Gabrielli, 2024). Infatti, la condizione di migrante, che non dovrebbe di per sé costituire un ostacolo all'apprendimento della lingua italiana e uno svantaggio, necessita di un supporto specifico quando riferita a situazione di deprivazione socioculturale (Daloiso, 2021). È stato introdotto (Daloiso, 2013, p. 644) il concetto di Bisogni Linguistici Specifici (BiLS):

- *Bisogni*: il focus si sposta non tanto sui singoli disturbi, secondo una prospettiva medico-sanitaria, quanto sui bisogni formativi che essi possono generare. L'ambito di ricerca in cui nasce la nozione di BiLS è, infatti, quello della pedagogia, seppur nella sua specificazione 'linguistica';
- *Linguistici*: il tipo di bisogno interessa in modo particolare la glottodidattica inclusiva;
- *Specifici*: si sceglie Specifici rispetto a Speciali (già utilizzato in glottodidattica, ad esempio in Daloiso, 2009, 2012) poiché il termine 'speciale' sul piano semantico si contrappone a 'normale', senza peraltro chiarire le ragioni per cui questi bisogni vadano distinti da quelli che comunemente ha una persona con uno sviluppo considerato tipico. I bisogni 'specifici' nascono in conseguenza di impairment strutturali o funzionali, che possono determinare ostacoli all'apprendimento linguistico non equiparabili alle difficoltà più generali date dall'apprendimento di una lingua.

Nella letteratura edu-linguistica è in uso anche il termine *accessibilità*, a cui rimanda la Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica (Daloiso, 2012), basata sul modello bio-psico-sociale ICF. Secondo tale teoria, si assume il punto di vista dell'apprendente e le difficoltà nell'apprendimento vanno interpretate come intreccio non ottimale di variabili personali e ambientali. Si focalizza il processo compiuto dall'insegnante per rendere accessibile l'input (materiali, percorsi, attività didattiche, ecc.) e per ridurre le barriere all'apprendimento (Daloiso, 2023).

L'intersezione tra competenza linguistica e disabilità si manifesta anche attraverso la possibilità di discriminare le eventuali difficoltà imputabili alla diagnosi specifica o all'abilità linguistica: è il caso della grammatica, dove notevoli sono le interferenze culturali (lingue in cui non sono presenti le doppie, lingue in cui vengono usati pochi periodi subordinati e più connettori, ecc) (Cappellin, 2016). Anche nell'iter diagnostico diventa centrale l'intersezione tra migrazione e impairment, dal momento che i test di valutazione diagnostica sono interamente svolti in italiano (Flamini & Pellicciari, 2019). È necessario, inoltre,



tenere in considerazione la dimensione culturale degli strumenti diagnostici come riconosciuto anche dal DSM-5, in cui alla voce *Inquadramento culturale* si legge: «la variazione culturale nei sintomi e nei modelli esplicativi associati ai concetti culturali può indurre i clinici a giudicare erroneamente la gravità di un problema o a formulare la diagnosi sbagliata» (American Psychiatric Association, 2014, p. 881). Sembra necessario, dunque, promuovere un approccio integrato tra disabilità e cultura d'origine (Goussot, 2010; Chieppa, 2019) e la transculturalità, come forma di dialogo tra le differenze, anche nella formulazione e somministrazione dei test. Sannipoli (2020) evidenzia la connotazione culturale di alcuni test, anche quando apparentemente *culture-free*, come quello di Rorschach (Merzagora, Travaini, Pizzoli & Caruso, 2016) o delle Matrici Progressive di Raven (Van de Vijver & Tanzer, 1997), dove il tema della traduzione linguistica si unisce all'universo di significato. Tenere conto delle variabili culturali appare essenziale per evitare di medicalizzare comportamenti culturali che non si comprendono e culturalizzare disturbi che non si riescono a vedere (Goussot, 2009, p. 125).

## 2.2 La prospettiva della pedagogia

Il tema della diversità e dell'uguaglianza consente di approfondire l'intreccio tra Pedagogia speciale, interculturale e dell'inclusione (Besio & Caldin, 2019; d'Alonzo & Caldin, 2012), intesa come pedagogia «centrata sulla decodifica della differenza, adoperandosi ad individuare proposte politico-educative affinché (...) la diversità non sia da considerare una differenza che porti alla discriminazione e allo stigma» (Murdaca, Dainese & Maggiolini, 2021, p. 52). La stessa normativa scolastica corre il rischio di accentuare i processi di categorizzazione, riconoscendo studente che rientrano tra chi ha *Bisogni Educativi Speciali* (BES)<sup>2</sup> – e dunque diritto a interventi di personalizzazione e individualizzazione della didattica – e chi non presenta situazione di svantaggio, sia esso socioeconomico, culturale, linguistico, con certificazione di disabilità ai sensi della legge 104/1992 o diagnosi di Disturbo Evolutivo Specifico ai sensi della legge 170/2010. Il rischio è anche quello che la dicitura BES possa tradursi in *etichetta*, che separa alcune persone dalle altre, quelle *normali*, guardando alla diversità come problema individuale piuttosto che come opportunità per il gruppo (Roggero, 2024, p. 188).

Taddei e Alesi (2024) ricordano come l'approccio intersezionale (Crenshaw, 1989) sia legato ai principi della giustizia sociale e della pedagogia critica (McLaren, 1998), per l'intreccio delle discriminazioni e delle modalità attraverso cui la disabilità incontra altre forme di svantaggio sociale. Liasidou (2015) evidenzia che introdurre il discorso sulla giustizia sociale parlando di inclusione richiede di riflettere sui sistemi che promuovono abilismo, razzismo, esclusione, attribuendo diverso valore a diverse persone. La pedagogia critica appare, dunque, fortemente collegata ad una riflessione sui diritti umani. Come sottolinea Guerini (2020), la questione dell'inclusione – lungi dall'essere arrivata ad una connotazione di compiutezza – può essere considerata da differenti prospettive, tra cui quella bio-psico-sociale dell'ICF-CY (WHO, 2007) e quella dei Disability Studies. Già nel modello bio-psico-sociale dell'ICF-CY il funzionamento delle persone con disabilità è considerato come risultante della reciproca interazione tra i fattori di tipo biologico e quelli contestuali (Taddei & Alesi, 2024), apportando un'innovazione rispetto al modello medico-individuale che non prende in considerazione i fattori contestuali, ambientali e personali (Chiappetta Cajola, 2015). I *Disability Studies* assumono che sia la società ad essere abilista e a produrre disabilità con barriere fisiche e culturali (Guerini, 2020). Si pone, dunque, in discussione la disabilità come condizione biologica individuale e si guarda alla società come generatrice di esclusione e discriminazione (Medeghini et al., 2013). In particolare, il concetto di intersezionalità – secondo cui genere, razza, disabilità sono interconnessi nella costruzione dell'identità – è approfondito dai *Critical Disability Studies* (Ferri, 2018). L'intersezione tra razza e disabilità, nello specifico, è osservata dalla *Disability Critical Race Theory* (DisCrit) (Annamma,

2 Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 – Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, approfondita con le successive Indicazioni Operative contenute nella Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013.



Ferri & Connor, 2018). Nel contesto scolastico, pertanto, il focus dovrebbe essere orientato sulle caratteristiche che dovrebbe possedere l'ambiente – e la comunità educante al suo interno – per includere ogni persona (Canevaro, Ciambrone & Nocera, 2021; Roggero, 2024).

### 3. La formazione dell'insegnante specializzata sul sostegno

Il contesto scolastico rappresenta un contesto privilegiato per il contrasto alla disuguaglianza sociale e lo stigma nei confronti di gruppi di persone, sulla base della razza, della classe sociale, del genere, della conformità a quella che viene identificata come *norma* – cui dovrebbe avvicinarsi lo studente ideale. L'approccio intersezionale considera il ruolo delle politiche sociali e dell'ambiente come fattori e variabili che producono stigma e pregiudizi, che hanno un impatto anche sul rendimento scolastico (Liasidou, 2015). La prospettiva che coniuga pedagogia speciale, interculturale e critica si dirige così verso una scuola inclusiva, in cui l'attenzione è posta alla diversità come occasione affinché si creino le condizioni favorevoli perché ogni persona possa raggiungere il proprio potenziale (Cosenza, 2024). Alla scuola spetta anche il compito di osservare e riconoscere i segnali delle difficoltà che possono riscontrare lo studente, su più piani e livelli (MIUR, 2011). Quando origine migratoria e disabilità si intersecano, però, non sempre chi insegna possiede le competenze per riconoscere i segnali e le loro cause (Roggero, 2024).

La formazione dell'insegnante appare, quindi, un elemento fondamentale per educare lo sguardo verso una scuola inclusiva, ponendo l'attenzione sull'aggiornamento continuo delle differenti competenze richieste all'insegnante (Bocci, 2021; Baldacci, 2023) e sull'eterogeneità che caratterizza le classi (Gabrielli, 2024). Competenze richieste non solo a insegnanti specializzati sul sostegno ma a tutto il personale docente e educativo, per valorizzare le differenti modalità espressive, capacità, abilità, personalità che si hanno di fronte (Simone, 2024). Tenendo in considerazione le premesse già illustrate, la riflessione dell'insegnante specializzato sul sostegno dovrebbe partire dalla conoscenza della propria rappresentazione della disabilità, degli stereotipi e dei pregiudizi che ne scaturiscono, determinando – in maniera più o meno consapevole – un'influenza sui comportamenti e le azioni. Assumendo, infatti, che la disabilità sia culturalmente determinata, va indagato il sistema di valori e aspettative di attori e contesti coinvolti, insieme alle rappresentazioni di insegnanti, famiglie, contesto d'origine – su cui influiscono anche le credenze religiose.

Possono essere identificate alcune buone pratiche che sembrano particolarmente significative nell'intersezione tra origine migratoria e disabilità.

Appare indispensabile ma non sufficiente (Taddei & Alesi, 2024) progettare la didattica secondo i principi dell'*Universal Design for Learning* (Rose, Meyer & Hitchcock, 2005). Dal punto di vista prettamente linguistico, sia in caso di impairment che coinvolge le abilità di letto-scrittura sia in caso di bisogno di rafforzare la competenza linguistica dell'italiano come L2, potrebbe risultare vantaggioso utilizzare l'*Easy to Read* (Guerini, 2024).

Un'attenzione particolare andrebbe rivolta alla stesura dei PEI e dei PDP, dove è stata registrata l'assenza di riferimenti alle intersezioni di genere (Taddei, 2022) e origine migratoria (Chieppa, 2019). Andrebbero considerate le competenze linguistiche del contesto d'origine e le rappresentazioni culturali e familiari sulla disabilità, approfondendo un'analisi transculturale. A tal fine, può essere utile dedicare tempo alla fase di accoglienza e inserimento (Chieppa, 2019) e la documentazione scolastica potrebbe essere tradotta nella lingua d'origine della famiglia migrante o in una lingua ponte.

Il rapporto scuola-famiglia in situazione di intersezionalità è stato attenzionato dalla recente letteratura (Goussot, 2010), riconoscendone le differenti sfaccettature. Come evidenziato da Pennazio e Bochicchio (2020), alcune famiglie affrontano la migrazione per costruire un progetto di vita migliore e si scontrano con l'esperienza della disabilità, altre invece affrontano il viaggio in cerca di pratiche inclusive che possano supportare l'esperienza della disabilità. È necessario attenzionare anche la rete di supporto amicale o familiare, di cui le persone migranti appaiono spogliate nell'arrivo in un Paese ospitante (Bini, 2017), che impatta sull'inserimento sociale e lavorativo e isola la famiglia migrante. È quindi importante promuovere



la possibilità di fare rete per fronteggiare: le difficoltà linguistiche, economiche, lavorative; l'assenza di supporto amicale/familiare; la scarsa informazione sui diritti delle persone disabili; la difficoltà di comprensione dell'iter burocratico, anche in relazione alle differenze tra servizi sanitari e servizi educativi.

La figura dea mediatora potrebbe supportare il dialogo scuola-famiglia, per l'accompagnamento ai servizi anche da un punto di vista burocratico (Zanfrini & Formichi, 2023). Inoltre, dovrebbe essere incoraggiata la collaborazione tra l'insegnante specializzata sul sostegno e l'insegnante di italiano come L2.

A partire dall'a.s. 2025/2026, il DL 71 del 31 maggio 2024 prevede l'assegnazione di «un docente dedicato all'insegnamento dell'italiano per stranieri per le classi aventi un numero di studenti stranieri, che si iscrivono per la prima volta al sistema nazionale di istruzione ovvero che non sono in possesso di competenze linguistiche di base nella lingua italiana almeno pari al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), pari o superiore al 20 per cento degli studenti della classe» (articolo 11, comma 1). A tal fine, le scuole del primo e secondo ciclo possono chiedere supporto ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che da tempo prevedono percorsi di alfabetizzazione della lingua italiana ai livelli A1 e A2 del QCER per un'utenza adulta<sup>3</sup>. In virtù di questa collaborazione, si auspica per il futuro una maggiore facilità anche da parte dei CPIA di accedere alle risorse necessarie per richiedere insegnanti specializzati sul sostegno anche nelle classi di alfabetizzazione destinate all'utenza adulta, da cui – di fatto – l'insegnante di sostegno non è escluso, ma numerose sono le difficoltà riscontrate (Poliandri & Epifani, 2023), sia quando lo studente sono già in possesso di certificazione sia quando sarebbe necessario indirizzare ad un percorso di riconoscimento istituzionale dell'impairment – particolarmente complesso nel caso della triplice intersezione tra età adulta, origine migratoria e impairment. Le istituzioni scolastiche, inoltre, potrebbero promuovere la partecipazione delle famiglie a percorsi di apprendimento dell'italiano come L2, anche collaborando con i CPIA.

Per concludere, è necessario rimandare al ruolo fondamentale del Progetto di Vita, nelle sue molteplici prospettive e tenendo anche presente che in un sistema familiare i progetti di vita delle persone adulte e minori si intersecano (Canevaro, 2020).

## 4. Conclusioni

Compito della comunità scientifica pedagogica è anche di ragionare per indirizzare il legislatore e il decisore politico (Arduini & Bocci, 2019; Bocci, 2017). Si evidenzia in quest'ottica la necessità di una auspicabile revisione del format per la formazione dell'insegnante specializzato e, più in generale, per l'insegnante inclusivo (Bocci, 2018; 2021), infatti «nonostante da più parti si dichiari come ineludibile una formazione inclusiva per tutti gli insegnanti, allo stato attuale esiste una differenziazione nell'acquisizione di conoscenze e di competenze tra gli insegnanti cosiddetti curricolari o su posto comune e gli insegnanti specializzati per il sostegno» (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021, p. 8).

Appare dunque necessario continuare a fare ricerca e a promuovere l'adozione di uno sguardo inclusivo, che possa essere anche multidisciplinare e interdisciplinare, intersecando – termine che usiamo volutamente – le *pedagogie* che caratterizzano la formazione dea insegnanti. Un rimando in questa prospettiva può essere fatto al numero della rivista *Educazione Interculturale* qui più volte citato (volume 18, numero 2 del 2020) che ha ospitato diversi saggi di pedagogisti speciali, in quello spirito di collaborazione multidisciplinare auspicato da Andrea Canevaro – che ha contribuito a quel numero.

Lo sguardo inclusivo, l'idea canevariana che *l'inclusione non si ferma, cammina sempre* (SIPeS, 2024), deve aprire dunque la strada a un ripensamento, a una riconfigurazione e a una revisione del format che inquadra e orienta la formazione dell'insegnante specializzato (Bocci, 2024) – che a sua volta deve ri-

3 Possono iscriversi ai CPIA: persone adulte che intendono conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione o del secondo ciclo di istruzione; persone adulte che intendono iscriversi ai Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana; persone che hanno compiuto i 16 anni di età e che, in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, dimostrano di non poter frequentare i corsi diurni.



orientare quella dell'insegnante inclusiva tout court – introducendo la prospettiva intersezionale e quindi operando una desettorializzazione dell'inclusione, come se questa potesse essere condotta per compartimenti stagni. Come rileva infatti Beth Ferri, una delle massime studiose internazionali sui processi inclusivi in ottica di *Disability critical race theory*, se si vuole superare l'attuale sistema che genera discriminazioni multiple, è necessario abbracciare una teoria e un approccio all'inclusione e all'equità che riconosca e affronti in modo non separato i «molteplici sistemi di oppressione sperimentati dagli allievi nelle scuole e, in particolare, la natura collusiva della razza e della disabilità» (Ferri, 2018, p. 13). Lo studio delle intersezioni fra teoria critica della razza e Disability Studies nel contesto educativo evidenzia come razzismo e abilismo non siano scollegati ma collusivi e interdipendenti. In altre parole, afferma Beth Ferri, «la razza e la disabilità si informano a vicenda e si basano l'una sull'altra, generando particolari forme di esclusione e stigmatizzazione che una delle due condizioni non potrebbe spiegare da sola. Così, la razza e l'etnia non esistono al di fuori della capacità, e la capacità è forgiata dalle ideologie della razza. Ognuna è costruita sulla percezione dell'altra...» (Ferri, 2018, p. 14).

Pensiamo sia possibile e utile ripartire da qui per una formazione del *corpo docente*, che abbia senso e non sia sganciata dalle questioni che interpellano la nostra attualità.

## Bibliografia

- A.A.V.V. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- ADL (2018). *Pyramid of hate*. Disponibile online: <https://www.adl.org/sites/default/files/documents/pyramid-of-hate.pdf> (ultimo accesso 13 settembre 2024).
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Annamma, S. A., Ferri, B., & Connor, D. (2018). Disability critical race theory: Exploring the intersectional lineage, emergence, and potential futures of DisCrit in education. *Review of Research in Education*, 42.1, 46-71. <https://doi.org/10.3102/0091732X18759041>
- Arduini, G., & Bocci, F. (2019). La valutazione dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce: Pensa Multimedia
- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *LLL – Lifelong Lifewide Learning*, 19, 42, 7-13. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.746>
- Benucci, A. (2021). Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti 'svantaggiati'. In M. Daloso & M. Mezzadri (eds.), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Besio, S., & Caldin, R. (Eds.) (2019). *La Pedagogia speciale in dialogo con le altre discipline*. Roma: Carocci.
- Bini, E. (2017). Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico italiano. *Culture e studi del sociale*, 2(2), 203-211. <https://www.cussoc.it/journal/article/view/51>
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et alii (a cura di), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2017). Valorizzare il corso di formazione per la specializzazione alle attività di sostegno: l'esperienza laboratoriale di Roma Tre. In G. Domenici (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 77-83). Roma: Armando.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Bocci, F. (2019a). Disability Studies. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di Pedagogia Speciale*, Brescia: Scholé.
- Bocci, F. (2019b). 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.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.



- Bocci, F. (2023). Una ulteriore riflessione sul corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico. L'impegno della comunità scientifica tra certezze e criticità. In C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora (eds.). *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*. Roma: Anicia.
- Bocci, F. (2024). Il ruolo dell'insegnante di sostegno. In L. d'Alonzo, C. Giacconi (eds.), *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- 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. [[10.13128/form-10463](https://doi.org/10.13128/form-10463)].
- Bonvino, E., & Fiorenza, E. (2021). Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili? In M. Daliso, M. Mezzadri (eds.), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Ed. Ca' Foscari.
- Cabras, C., Atzara, S., Muggianu, F., & Mosca, O. (2022). *Insegnanti, stereotipi di genere e pratiche educative inclusive. Progetto PARIS: la Parità impariamola a Scuola*. Cagliari: UniCAPress.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia, Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Cappellin, J. (2016). Disabilità e L2: il caso di Aisha. *Bollettino ITALIS*, 14 (66), 251-261.
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., & Alivernini, F. (2020). Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146-166. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628>
- Chiappetta Cajola, L. (2015). Il contributo dell'ICF per individuare, documentare nel portfolio e certificare le competenze dell'allievo con disabilità. Alcuni dati di ricerca. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Didattica Inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- Chieppa, M. A. (2019). Migrazioni e disabilità. Un approccio intersezionale per una scuola plurale. *Educazione Interculturale*, 7(1), 122-143. [10.14605/EI1621908](https://doi.org/10.14605/EI1621908)
- Coin, F. (2024). Abitudini linguistiche e inclusione nelle classi multiculturali italiane. *EL.LE*, 13(2), 207-224. [10.30687/ELLE/2280-6792/2024/02/005](https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/02/005)
- Colombo, M. (2019). La necessità di formare le persone migranti. La dimensione internazionale, gli attori in gioco e il ruolo delle università. In M. Colombo & F. Scardigno (a cura di). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cosenza, B. (2024). What Future? The Challenge of Inclusion after Compulsory School. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 203-211. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-19>
- 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.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- d'Alonzo, L., & Caldin, R. (Eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Daliso, M. (2009). Lingue straniere e bisogni speciali: Le politiche educative dell'Unione Europea. *Scuola e lingue moderne*, 8-9.
- Daliso, M. (2012). Verso la 'glottodidattica speciale': Condizioni teoriche e spazio epistemologico. *EL.LE: Educazione linguistica. Language Education*, 1 (3). <http://doi.org/10.14277/2280-6792/32p>
- Daliso, M. (2013). Riflessioni sul raggio d'azione della Glottodidattica Speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni Linguistici Specifici'. *EL.LE*, 2(3), 635-49. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/75p>
- Daliso, M. (2021). Linguistica Educativa e bisogni speciali. Origini e stato dell'arte della ricerca italiana. In M. Daliso & M. Mezzadri (a cura di). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Daliso, M. (2023). Educazione linguistica e inclusione: una bussola teorica per orientarsi. In M. Daliso & Gruppo di Ricerca ELICom (a cura di), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva (20-42)*. Trento: Erickson.
- Daliso, M., & Mezzadri, M. (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Dovidio, J.F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V.M. (2010). *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. New Delhi: Sage.
- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di



- formazione linguistica nel tempo della pluralità. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/7560>
- Ferri, B. A. (2018). DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva. In A.A.V.V, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 15-26). Trento: Erickson.
- Flamini, S. & Pellicciari, M. (2019). Difficoltà di apprendimento e pratiche di medicalizzazione. Una ricerca antropologica sulla questione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). *L'Uomo società tradizione sviluppo*, 9(1), 73-93.
- Gabrielli, S. (2024). *Politiche e percorsi di inclusione. L'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. Roma: Edizioni Conoscenza. ISBN: 9791281898004.
- Gabrielli, S., Zava, F., Vecchio, G.M., Perucchini, P., & Maricchiolo, F. (2024). La riduzione dei pregiudizi intergruppo attraverso interventi educativi a scuola. In A.M., Ciraci, V. Domenici, & A. Petagine (a cura di). *Giornata della Ricerca 2023 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. RomaTrE-Press.
- Goussot, A. (2009). Famiglie immigrate e disabilità. In M. Pavone (a cura di). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta* (pp.125-148). Trento: Erickson.
- Goussot, A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1), 1-26. <http://digital.casalini.it/10.1400/190929>
- Guerini, I. (2020). Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), 36-52. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-04>
- Guerini, I. (2024). Easy-to-Read as tool to promote inclusive processes. An exploratory research. *Qtimes*, XVI (1), 621-636. [10.14668/QTimes\\_16146](https://doi.org/10.14668/QTimes_16146)
- ISTAT (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2022-2023*. <https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>
- Liasidou, A. (2015). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-178.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. New York: Longman.
- Medeghini R., D'Alessio S., & Vadalà, G. (2013). Disability Studies e inclusione. In R. Medeghini et alii (a cura di). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 191-227). Trento: Erickson.
- Merzagora, I., Travaini, G., Pizzoli, S. & Caruso, P. (2016). Il perito e lo straniero. *Italian Journal Of Criminology*, 10(4), 247-256.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*. Disponibile online: [https://www.miim.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020\\_2020-2021.pdf](https://www.miim.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020_2020-2021.pdf)
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Nuova ediz. Firenze: Le Lettere.
- Pennazio, V. & Bochicchio, F. (2020). Promuovere l'inclusione interculturale delle famiglie migranti dei bambini con disabilità nei servizi educativi per la prima infanzia. *Educazione Interculturale*, 18(2), 14-25. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/11757>
- Poliandri, D. & Epifani, E. (2023). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*. Milano: Franco Angeli.
- Roggero, D. (2024). "In fact, we often treat the foreigner as a disabled person". Migration and disability, open issues in preschools in Roma Capitale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 185-196. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-17>
- Rose, D., Meyer, A. & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accesible curriculum and digital technologies*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Sannipoli, M. (2020). A partire dai genitori: la dimensione inclusiva tra logica riparatoria e promozionale nei primi anni di vita. *Educazione Interculturale*, 18(2), 26-35. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/11758>
- Sergio, G. (2011). Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 1, 53-64. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1228>
- Simone, M.G. (2024). The specialized teacher for the support and new challenges of inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 212-219. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-20>
- Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), (2024) (a cura di). *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento: Erickson.
- Szpunar, G., Sposetti, P., & Marini, S. (2017). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa. *LLL – Lifelong Lifewide Learning*, 13 (29), 13-30. <https://doi.org/10.19241/>



Ill.v13i29.64

- Taddei, A., & Alesi, B. (2024). The difficult transition from school to work for women with disabilities. A question of democracy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 107-114. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-10>
- Valtellina, E. (2024). *Teorie critiche della disabilità. Uno sguardo politico sulle non conformità fisiche, relazionali, sensoriali, cognitive*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis.
- Van de Vijver, F. & Tanzer, N.K. (1997). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an overview. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 47(4), 263-270.
- Van Kampen, M, Van Zijverden, I.M, & Emmett, T. (2008) Reflections on poverty and disability: A review of literature. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 19(1), 19-37.
- Vezzali, L., Di Bernardo, G.A., & Giovannini, D. (2017). *Ridurre il pregiudizio in classe. Promuovere la coesione nella scuola multiculturale*. Torino: UTET.
- Zanfrini, L., & Formichi, C. (2023). *Immigrazione e disabilità: conoscenze, politiche e (buone) pratiche. A che punto siamo?* Milano: Fondazione ISMU.



**Grazia Lombardi**

UniUniversity of Urbino Carlo Bo | grazia.lombardi@uniurb.it

## Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi

### The role of teachers communicative-relational skills in building inclusive processes

Call

This paper aims to provide some reflections on the importance of the socio-emotional dimension and the development of teachers' communicative-relational skills, based on the idea that the quality of interpersonal relationships, characterized by positive communication, is closely linked to the effectiveness of inclusive educational practices. However, although it represents a crucial component for the success of teaching-learning processes in an inclusive perspective, the care of teachers' socio-emotional sphere and the development of communicative-relational skills are not always valued or addressed in teacher training to the same extent as disciplinary knowledge or formal knowledge. The article presents some exploratory studies conducted both nationally and internationally and discusses the communicative dimensions between teachers and students, teachers and parents, and teachers and colleagues.

**Keywords:** Teachers' communication and relational skills, communication between teachers and families, peer relationships, prosociality and inclusive contexts, socio-emotional skills.

Nel presente contributo si operano alcune riflessioni sull'importanza della dimensione socioemotiva e dello sviluppo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti, partendo dall'idea che la qualità delle relazioni interpersonali, caratterizzate da una comunicazione positiva, sia strettamente legata all'efficacia delle pratiche educative inclusive. Tuttavia, sebbene rappresenti una componente cruciale per il successo dei processi di insegnamento-apprendimento in una prospettiva inclusiva, la cura della sfera socio-emotiva degli insegnanti e lo sviluppo delle competenze comunicativo-relazionali non sono sempre valorizzati o affrontati nella loro formazione nella stessa misura delle conoscenze disciplinari o delle conoscenze formali. Nell'articolo si presentano alcuni studi esplorativi condotti a livello nazionale e internazionale e si discutono le dimensioni comunicative tra insegnanti e studenti, tra insegnanti e genitori e tra insegnanti come colleghi.

**Parole chiave:** Abilità comunicativo-relazionali degli insegnanti, comunicazione tra insegnanti e famiglie, relazioni tra pari, prosocialità e contesti inclusivi, abilità socio-emotive.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Lombardi, G. (2024). The role of teachers communicative-relational skills in building inclusive processes. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 103-113. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-09>

**Corresponding Author:** Grazia Lombardi | grazia.lombardi@uniurb.it

**Received:** 10/12/2024 | **Accepted:** 29/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-09



## Premessa

*Epimeleia... l'aver cura che coltiva l'essere per farlo fiorire*  
(Mortari, 2023, p.110).

Il presente contributo si focalizza sull'importanza della dimensione socio-emotiva e sulle competenze comunicativo-relazionali dei docenti, partendo dall'idea che la cura della qualità dei rapporti interpersonali nel contesto scolastico favorisca un maggiore clima di fiducia, di dialogo e di sereno scambio fra tutti gli attori coinvolti e faciliti la realizzazione di pratiche educativo-didattiche inclusive. Il ruolo di mediazione dei docenti e il perfezionamento di tali competenze è essenziale per favorire la creazione di contesti educativi capaci di riconoscere e valorizzare tutte le differenze e le diversità. Tuttavia, pur rappresentando una componente essenziale per la buona riuscita dei processi d'insegnamento-apprendimento, in ottica inclusiva, le competenze comunicative e affettive non sono sempre trattate, in ambito formativo, al pari di quelle disciplinari o dei saperi formali. Molte componenti della comunicazione legate all'uso delle parole e dei linguaggi, alla manifestazione di emozioni e sentimenti, sono responsabili dei meccanismi di inclusione, della loro promozione o del loro osteggiamento (partecipazione, acquisizioni, accettazione). In tal senso l'affermazione chiara di sentimenti che sappiano essere rispettosi della dignità dell'interlocutore, la verbalizzazione di disagi, di emozioni, implicano l'acquisizione e il consolidamento di capacità trasversali che possono orientare la professionalità di ogni docente (specializzato o meno) nella relazione d'aiuto e nella cura educativa. Allo stesso tempo la creazione di spazi (più o meno formali), per potersi confrontare e per poter condividere le sensazioni relative ai vissuti e le narrazioni sulle pratiche (Wenger, 1999) impiegate, ovvero luoghi deputati a una maggiore riflessione degli insegnanti stessi sugli errori, sui successi o sui fallimenti, potrebbe rappresentare un supporto valido per contrastare sentimenti di scoraggiamento, di difficoltà, di resa e migliorare, invece, l'agentività e la proattività. Il termine comunicazione si riferisce, in generale, all'azione di rendere noto, trasmettere e diffondere informazioni, messaggi, ma include anche la condivisione di fatti, sentimenti, emozioni, sensazioni, coinvolgendo altri in pensieri, esperienze, opinioni, interessi e tali aspetti possono avere un forte impatto nelle dinamiche relazionali. La comunicazione tendenzialmente positiva, assertiva, prosociale è caratterizzata, infatti, da una disponibilità e apertura verso l'altro, all'ascolto attivo, alla valorizzazione e alla conferma positiva della persona. In tale ottica, lo sviluppo di una postura competente, empatica del docente, favorisce la collaborazione con gli alunni, con gli altri colleghi, con le famiglie. Da tale angolazione prospettica i risultati di alcune indagini narrative, che hanno esplorato la qualità della cura educativa, descrivono così alcune forme della comunicazione:

[...] prestare attenzione, ad esempio, è una postura della cura che risponde all'intenzione della comunicazione. Per le insegnanti, l'attenzione si manifesta attraverso la parola e, in particolare, attraverso il linguaggio dell'accettazione e della fiducia, ma anche attraverso la dimostrazione di un interesse vero per l'esperienza dell'altro, attraverso lo sguardo e l'ascolto che veicolano autentica considerazione e attraverso la disponibilità a concedere tempo (Mortari, 2023, p. 80).

Si tratta di un *know how* strategico, come è noto, per alimentare e supportare le dinamiche dei processi d'inclusione, in cui il docente riveste un ruolo cruciale nella rielaborazione del sé dei bambini, degli adolescenti e dei giovani studenti, in quanto significativa figura adulta, diversa dai genitori e dalle altre figure di attaccamento. L'attenzione verso l'accessibilità dei linguaggi inclusivi è diventata, non a caso, sempre più centrale nel dibattito contemporaneo sull'inclusione scolastica. Ad esempio, la capacità di adattare il linguaggio e i contenuti, per abbattere barriere e facilitare la comprensione per alunni e studenti con bisogni educativi speciali che potrebbero richiedere modalità di comunicazione alternative, implica un atteggiamento empatico oltre che una formazione mirata. Un'apertura mentale flessibile, ad esempio, orientata all'uso di un linguaggio del corpo, alla ricerca del contatto visivo, alla modulazione del tono di voce, alla postura e al proprio posizionamento fra i banchi, senza trascurare l'utilizzo di supporti visivi o di tecnologie assistive, può essere determinante. Si tratta di un "esercizio d'empatia", "una cura del contesto", frutto di



una progettazione condivisa e collaborativa con i colleghi per predisporre un “luogo” aperto a tutte le esigenze apprenditive. La capacità del docente di saper comunicare, in senso lato, non solo riflette l’importanza dei contenuti, ma serve anche come strumento per diffondere e rafforzare modelli e valori, così come disvalori e stereotipi. L’uso inclusivo dei propri linguaggi implica la capacità di rappresentare e coinvolgere ogni alunno, senza creare “categorie” o gruppi, garantendo pari riconoscimento e visibilità sociale. Un esempio di esperienze positive, in tal senso, è tratto dalle narrazioni di alcuni studenti<sup>1</sup>:

Una mattina, tra le tante materie che dovevamo affrontare era presente quella di educazione fisica, e noi studenti eravamo pronti per la classica partita di pallavolo. Però, quella volta ci fu qualcosa di diverso, poiché Alessandro ebbe la possibilità di assistere e partecipare alla lezione. Durante la lezione, mentre noi correvamo e giocavamo, lui restava ai margini del campo, osservando. Anche se non si vedeva, secondo me aveva il desiderio di partecipare e di essere parte del gruppo in maniera più attiva. Quel giorno, il nostro insegnante, con grande sensibilità, propose una modifica al gioco: al posto di pallavolo avremmo giocato tutti a sedere, con la partecipazione straordinaria di Alessandro. Tutti quanti avrebbero simulato, almeno per un momento, ciò che Alessandro viveva quotidianamente. L’iniziale confusione tra di noi lasciò presto spazio a un’atmosfera diversa. Seduti a terra, il pallone che passava da una parte all’altra con difficoltà, mi resi conto di quanto fosse limitata la nostra libertà di movimento. Quella limitazione che per noi era temporanea, per Alessandro era quotidiana. Eppure, lui quella volta sorrideva. Partecipava con divertimento al gioco, e per la prima volta lo vidi entusiasta. Alessandro era abituato a quei limiti, ma ciò non aveva mai tolto il suo desiderio di divertirsi e partecipare.

È prioritario, in questa logica, per chi opera quotidianamente in ambito pedagogico, sviluppare consapevolmente un approccio socio-relazionale e uno stile comunicativo capaci di favorire un’atmosfera calda e accogliente (De Beni, 1998). Il comportamento e di conseguenza la postura didattica dei docenti influisce, infatti, sulla motivazione, sulle emozioni, sull’armonia del gruppo classe e, in generale, sul successo del progetto formativo. Sono ormai innumerevoli gli studi (Metzgar, 2020; Sweeney, 2016) che hanno rilevato come la soddisfazione degli studenti, il loro rendimento e la crescita personale si intensificano quanto più il “calore” e il sostegno dell’insegnante si accompagnano ad un’organizzazione e gestione efficiente, in primis, delle proprie emozioni. Emozioni che vanno considerate, espresse, definite - per dirlo con l’espressione usata da Blandino (2012) - e rese “pensabili”, in modo da permettere a un docente di sviluppare quell’equilibrio e quella maturità grazie alle quali, cosciente del proprio mondo interiore e dei propri limiti, possa naturalmente instaurare buone relazioni con i propri allievi, proprio sulla base di un comune denominatore universale: gli studenti e gli insegnanti provano una vasta gamma di emozioni, mentre apprendono e mentre insegnano. In una prospettiva di più ampio respiro, le emozioni, come ha abbondantemente dimostrato anche la ricerca nel campo delle neuroscienze (Lucangeli *et al.*, 2003; Lucangeli, 2019), sono alla base dei processi che favoriscono i meccanismi di apprendimento attraverso le dinamiche relazionali e affettive; queste ultime non sono disgiunte dall’attività cognitiva, come si è abituati a pensare, ma sono il “cuore pulsante” che governa concretamente l’insieme dei processi cognitivi. Lo stato emotivo (Damasio, 1994) condiziona la risoluzione di problemi, cattura l’attenzione e la memoria indirizzando l’atteggiamento volitivo, la creatività, motivando e permeando le azioni pedagogico-didattiche e gli apprendimenti degli alunni. Sulla base di questo chiaro paradigma è intuibile la proiezione nella dimensione del lavoro degli insegnanti, che non può essere frammentato, diviso per comparti di categorie psichiche, o schiacciato da un sovraccarico di carattere amministrativo e burocratico programmatico e sterile (Morganti *et al.*, 2019). Per questo, “aver cura” della sfera emotiva grazie al potenziamento di competenze comunicativo-relazionali avanzate risulta un fattore di protezione e guida: si tratta di un passaggio fondamentale per i docenti tutti (curricolari e specializzati), impegnati nella costante creazione di contesti inclusivi e universali. Tale raccomandazione, che apparentemente può sembrare

1 Indagine qualitativa di tipo narrativo, svolta con gli studenti del secondo anno di Scienze motorie, presso l’Università di Urbino, Carlo Bo.



scontata, invece, ha una grande rilevanza se proiettata nel quotidiano scolastico in cui i processi inclusivi richiedono sempre una vigile e trasversale attenzione a ogni aspetto di contesti, che sono sempre più complessi e multidimensionali sotto il profilo umano e sociale. È innegabile quanto sia difficile riuscire a gestire sempre le proprie emozioni (Murdaca, 2017), entrare in relazione empatica con gli allievi, che presentano situazioni di particolare disagio, difficoltà, e anche con le proprie ansie, paure in situazioni complesse da fronteggiare. Immaginare di esercitare la professione docente senza un'adeguata consapevolezza di sé e auto-riflessione sul proprio agire educativo, sul proprio relazionarsi con gli altri è, in sintesi, solo un'illusione. Stabilire buone relazioni con gli studenti implica anche guidare a pensare in modo critico e creativo. Per raggiungere questo obiettivo è, pertanto, necessario essere in profondo contatto con le proprie emozioni e le proprie esperienze. Diventa evidente, in questo percorso logico, che le capacità relazionali non derivino semplicemente dall'apprendimento di tecniche esterne, ma richiedono uno sviluppo interiore, che deve essere, prima di tutto, di natura affettiva, per evitare comportamenti pregiudiziali e stereotipati, spesso frutto di meccanismi inconsapevoli o dettati da una scarsa formazione. Le azioni didattiche ed educativo-formative sono, spesso, il riflesso di "Immagini e parole cristallizzate" che si replicano e si autoalimentano attraverso pratiche istituzionali e convenzioni sociali, incorporate in assunti etico-valoriali, azioni politiche, paradigmi educativi (Foucault, 2013). Pensare e ri-pensare, ad esempio, il costrutto di disabilità o dei bisogni educativi speciali sottende innanzitutto l'analisi dei sistemi culturali e di pensiero dominanti che veicolano stili relazionali, comunicazione, linguaggi, terminologie (Medeghini, 2013; Covelli, 2022), che si traducono in rappresentazioni sociali, in particolare nei contesti scolastici. Un'ampia letteratura attesta, a conferma del concetto espresso, quanto anche le percezioni dei docenti sulla condizione di disabilità non siano immuni da visioni stereotipate e prototipiche (St-Onge, Lemyre, 2016; Pinnelli, Fiorucci, 2019). Il più delle volte si tratta del pericoloso processo di *labeling*, stigmatizzazione e "bessizzazione" (Bocci, 2021) del sistema educativo stesso, che riduce la complessità dell'alunno con disabilità o altri bisogni educativi speciali a immagini inferiorizzanti (Fiorucci, 2014). Ad esempio, frequentemente capita che, con il passar del tempo, gli insegnanti possano essere logorati dalla quotidiana gestione di situazioni, dinamiche difficili (Chwastek *et al.*, 2021) e problematiche che interrogano o minano il proprio senso di autoefficacia e autostima, manifestando incautamente insofferenza, arrendevolezza, senso di solitudine, frustrazione. Può, infatti, capitare che questi ultimi, possano sostenere involontariamente dei comportamenti di disconferma, di dispersione scolastica, di "invisibilità" di alcuni alunni o di proiettare visioni pregiudizievole su di essi, creando indirettamente un effetto alone sul gruppo classe che tenderà a marginalizzare o escludere ancor più i loro compagni. Risulta essere vero anche il contrario, di fronte all'atteggiamento positivo e prosociale dei docenti, quando emerge la cura, l'attenzione all'altro, l'empatia negli atteggiamenti e nelle azioni verso i ragazzi. Un esempio è tratto dall'esperienza narrata da alcuni studenti nell'incontro con la condizione di disabilità a scuola<sup>2</sup>:

Ho avuto la possibilità di avere un contatto più diretto con Valerio durante una gita scolastica, la quale ha dato occasione alla mia classe di passare la giornata con la sua. Notai subito l'inclusività nei suoi confronti nelle varie attività da parte dei suoi compagni di classe, che gli stavano vicino e dialogavano con lui per farlo sentire accolto tra gli altri, e Valerio, con il suo modo di essere e di fare, mostrava felicità ed interesse nello stare in compagnia. Dopo quella giornata, ho capito che è un ragazzo educato e socievole, affamato di amore e comprensione, circondato da ragazzi che gli vogliono bene. Vedendo da persona esterna la serenità e il piacere con cui la classe e Valerio sono riusciti ad instaurare un rapporto sano nei cinque anni di Liceo, quella mattina provai gioia anche io; mi sono messa nei panni di Valerio, e ho sentito una forte gratitudine, perché non è scontato, purtroppo, tutto questo amore. Mi incuriosì anche la sua insegnante di sostegno: era sempre accanto a lui, e i suoi occhi, il suo comportamento, manifestavano coerenza con il suo lavoro, non scontata. Aveva sempre una mano disponibile per tenerla a quella di Valerio, per fargli sentire la sua vicinanza fisica, il suo supporto e per accompagnarlo nei vari spostamenti in sicurezza, senza mai farlo sentire solo.

2 Indagine qualitativa di tipo narrativo, svolta con gli studenti di scienze motorie, presso l'Università di Urbino Carlo Bo.



Si tratta di “andare oltre la cultura del sospetto diagnostico, della stigmatizzazione etichettante, della ricerca ossessiva di elementi di problematicità e della ubriacatura burocratica che intendono normalizzare la diversità per rilevare, invece, potenzialità, risorse e valori sempre esistenti” (Gaspari, 2016, p. 40). La probabilità di successo di un progetto, per costruire una comunità davvero inclusiva all’interno della classe, sarà tanto maggiore quanto più viene trasmesso agli studenti con le parole e soprattutto con le azioni il messaggio che la classe è un luogo di cui ognuno fa pienamente parte e nel quale ci si prende cura di ciascuno, dove ogni studente riceve il sostegno di cui ha bisogno e può dare il suo prezioso contributo. “[...] per fare ciò è necessario che gli insegnanti rendano l’apprendimento delle abilità interpersonali un obiettivo curriculare” (Ianes, Celi e Cramerotti, 2003, p. 273). Si rivela, quindi, molto importante il modello offerto dall’insegnante nel disapprovare comportamenti antisociali, ma ciò da solo non basta, perché la presenza di atteggiamenti di questo tipo segnala la mancanza di un approccio pedagogico-didattico orientato alla promozione, allo scambio, all’aiuto, al confronto, alla collaborazione, importanti per stimolare la conoscenza e infondere sentimenti di fiducia fra i compagni (Bryk, 2002). “Le abilità metodologiche, quindi, ancorché basilari, si rivelano poca cosa se non inscritte all’interno di un quadro di principi e d’azione che, supportati da una pluralità di codici comunicativi e relazionali e di opzioni organizzative, permetta di rispondere alle variabili soggettive e di contesto che di volta in volta si presentano” (Mura, 2019, p. 112). Da tutto ciò, ne deriva che la competenza emotivo-relazionale dell’insegnante, proprio per il grande compito che esso è chiamato a compiere, come docente curriculare o di sostegno, si configura come la ricerca di un delicato equilibrio da calibrare costantemente fra la seduzione delle tecniche, dei saperi, delle discipline e la cura educativa del contesto inclusivo (Testa, 2023).

## 1. Il ruolo dei docenti nella costruzione di relazioni significative e prosociali, tra compagni

Recenti ricerche (Schneider *et al.* 2014) supportano il fatto che gli studenti apprendono meglio quando sono felici, soprattutto se si sentono rispettati e qualcuno si prende cura di loro, quando sentono un legame con la scuola, quando i professori hanno a cuore i loro interessi più significativi e quando hanno un alto livello di autoefficacia (Bandura, 1996). Inoltre, ad avvalorare ciò, è stato dimostrato (Scierri *et al.*, 2024) che lì dove prevale l’abitudine a discutere insieme esperienze di antisocialità e a condividere quelle che trattano di prosocialità (Roche, 2002) si registra un clima di maggiore sicurezza: minor frequenza degli episodi antisociali e riduzione del disagio individuale e di gruppo. Il ruolo di mediazione che possono assumere i docenti nei processi di inclusione, in tal senso, è emerso da una ricerca esplorativa di carattere preliminare (Lombardi *et al.*, 2015)<sup>3</sup> in Italia, Brasile e Spagna (20 interviste), che indagava il punto di vista dei docenti coinvolti in classi di studenti di età compresa tra i 14 e i 16 anni, afferenti a contesti culturali differenti. Il clima inclusivo relazionale e accogliente della classe descritto all’unanimità dagli intervistati va costruito attraverso modelli educativi del docente. Il ruolo del docente è risultato un elemento catalizzatore sia per i professori italiani che per quelli spagnoli e brasiliani. Dalla voce di alcuni degli intervistati emergono alcuni esempi:

i comportamenti positivi, a prescindere dalla disabilità, come il rispetto dell’altro, sono sempre un punto d’arrivo, le regole sono un punto d’arrivo. Infatti le classi più difficili sono le prime, nei passaggi di ciclo (21).

I professori riconoscono la loro azione formativa, nel momento in cui hanno la prova che, grazie al loro intervento, i ragazzi crescono e migliorano anche sul piano comportamentale.

3 Lo studio di carattere qualitativo rappresenta una raccolta di informazioni preliminari allo studio sperimentale più ampio, condotto nello specifico in Italia e in Brasile dall’autrice durante il dottorato internazionale che indagava il rapporto fra “prosocialità” e “inclusione”.



Molto importante è il dialogo che si instaura con il professore, soprattutto quando questo viene costruito quotidianamente, in un gruppo classe, per esempio (3), le relazioni si costruiscono nel tempo, non sono “scontate”. Inizialmente un compagno può essere messo da parte o può avere difficoltà, però con l’aiuto dei professori il clima può cambiare... e attraverso la relazione i compagni apprendono e capiscono il perché di certi comportamenti e il compagno in questo modo entra a far parte del gruppo, soprattutto se è appena arrivato. Il professore deve lavorare per spiegare l’eventuale diversità di un compagno, dovuta alle caratteristiche di una sindrome e quando ciò viene spiegato i compagni assumono atteggiamenti diversi, per esempio se “inizialmente ridono”, successivamente non lo fanno più (29).

Anche a casa... se i ragazzi non hanno nessuno che li segue possono mettere in atto comportamenti problematici per cui il ruolo dell’insegnante è importantissimo. È sempre importante la mediazione del professore meglio se indiretta, per non creare etichette. È importante spiegare e far comprendere il perché di un diverso metro di valutazione nell’assegnazione dei voti che il professore può adottare (19).

In Spagna una professoressa che ha avuto la possibilità di lavorare in una scuola speciale ha potuto notare la differenza su come cambia l’atteggiamento nei confronti della disabilità in contesti inclusivi.

Nei contesti “speciali” scattano meccanismi di svalutazione verso i ragazzi con disabilità mentre questo avviene meno in contesti inclusivi se viene fatto un lavoro di “mediazione” (30). Un’altra dimensione esplorata è stata quella delle forme di aiuto verso i compagni. Il professore osserva i comportamenti dei compagni e sa che alcuni sono più predisposti all’aiuto altri meno, c’è sempre qualcuno che dice perché devo aiutare? Oppure No...l’ho già fatto! (5).

I ragazzi specie delle prime classi non sono consapevoli di quello che fanno, il perché devono aiutare, per esempio. I professori devono preparare il gruppo all’eterogeneità, facendo un lavoro iniziale. Ma questo diventa un elemento educativo, che il professore può dirigere e accomodare all’interno del gruppo distribuendo le risorse. Forme di aiuto fisico sono sempre presenti per tutti gli intervistati, ma ci sono delle differenze di genere, soprattutto nei ragazzi, se si tratta di azioni che comportano una certa forza fisica o un aiuto chiaro e immediato (come sollevare una sedia a rotelle). In generale, secondo la percezione degli insegnanti, sembrano più predisposti all’aiuto i ragazzi un po’ più grandi, mentre le ragazze sembrano più inclini nel consolare verbalmente o attraverso il contatto fisico. Inoltre è interessante notare come in alcuni casi si rilevino forme di crescita reciproca dal punto di vista degli apprendimenti grazie all’aiuto.

Quando il compagno con disabilità si sente parte del gruppo può diventare anche lui fonte di aiuto per i suoi compagni. Come riferiscono i professori brasiliani: Spesso i ragazzi che vogliono aiutare non sempre sanno come fare per esempio nel caso di un ragazzo sordo i compagni necessitano di informazioni circa i livelli di comprensione del compagno (12). e in alcuni casi sono emerse difficoltà quando la risorsa compagni non è stata ben distribuita, o bilanciata... l’aiuto quando è troppo crea una dipendenza (13).

Quando c’è un compagno con disabilità, i professori (sia italiani che spagnoli e brasiliani) descrivono forme evolutive nella relazione fra pari, che passano attraverso meccanismi di “conoscenza”, “accettazione” e infine “protezione”. Questi meccanismi sembrano evidenziarsi quanto più aumenta l’esposizione alla relazione e, quindi, con il tempo e la quotidianità, quando il ragazzo con disabilità diventa parte integrante del gruppo. A volte questa modalità si estende a tutta la classe e, quando si instaura questo meccanismo, il compagno con difficoltà è difficile che venga lasciato indietro o solo. A prescindere dalla disabilità, invece, è più difficile che scattino questi meccanismi di protezione e unità quando gli studenti tendono a fare troppe assenze, per esempio quando i compagni non riescono a condividere quotidianamente le esperienze di classe in modo continuativo. Spesso la visione dei ragazzi della “disabilità” è diversa da come la vede un adulto: quando il ragazzo è all’interno della classe la disabilità assume una percezione



relativa e trascende sull'essenza della persona. Dalle risposte di tutti i professori emergono, tuttavia, forme di empatia per chi è in una posizione di svantaggio, di diversità, rispetto all'ordinarietà apparente del gruppo.

Gli altri alunni scoprono che ci sono cose in comune che le ragazze con la Sindrome di Down ha delle abilità e che alcune sono superiori. ...Valorizzano lo sforzo di chi è in difficoltà. A partire da 10 anni cominciano a pensare a ciò (39).

Rispetto ai limiti tutti esprimono il fatto che può essere più difficile portare avanti il programma curricolare. In generale sia i professori italiani, spagnoli che brasiliani ammettono i benefici del gruppo eterogeneo. Tutti i professori riconoscono la possibilità di svolgere attività cooperative (Travaglini, 2018), in cui i ragazzi possono aiutarsi fra di loro, proprio perché mostrano abilità differenti e per questo possono stimolarsi a vicenda. Inoltre, l'eterogeneità del gruppo rappresenta un'occasione di confronto con la diversità e la possibilità di avere uno scambio di idee continuo, una diversa prospettiva, la possibilità di assumere atteggiamenti diversi che prima non si era in grado di assumere, come il rispetto, l'apertura, la solidarietà, nuove forme di aiuto.

L'eterogeneità aiuta i ragazzi a capire la società, a comprendere la diversità umana. La scuola è una piccola società. I ragazzi hanno l'opportunità di confrontarsi e di crescere sul piano dei valori (18).

## 2. Le competenze comunicative nel dialogo scuola-famiglia: approcci e spunti narrativi

Un aspetto altrettanto fondamentale è il rafforzamento delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nell'accogliere le istanze emotive delle famiglie. Questa dimensione riveste un ruolo cruciale nel processo di inclusione, in quanto una comunicazione empatica, accogliente e aperta favorisce la creazione di un legame di fiducia. Gli insegnanti devono saper stabilire un dialogo chiaro e costante con i genitori, non solo per discutere dei progressi scolastici, ma anche per coinvolgerli attivamente, affinché possano diventare alleati nel percorso educativo dei loro figli. Questo aspetto è di enorme rilevanza per gli alunni con bisogni educativi speciali, in quanto la relazione comunicativa fra scuola e famiglia può risultare particolarmente complessa. Frequentemente, le forti emozioni, le aspettative differenti e le difficoltà condivise da madri e padri e dagli insegnanti rendono questo dialogo molto delicato. Nei casi in cui gli alunni sono più piccoli, le dinamiche conflittuali emergono molto spesso, in particolare quando gli insegnanti cercano di aprire un confronto aperto con la famiglia. Spesso, le prime reazioni dei genitori di fronte a una segnalazione scolastica sono di negazione o rifiuto, come risposta al processo di accettazione ancora in corso, a causa della «perdita simbolica» del bambino *atteso* e immaginato. Queste emozioni non riguardano solo la madre, ma si estendono a tutte le figure familiari: il padre, i fratelli, i nonni. La reazione di difesa che ne scaturisce, infatti, può generare nei genitori un progressivo smarrimento del senso di autostima, suscitando sentimenti di inadeguatezza, impotenza, rabbia, colpa e frustrazione (Pavone, 2009; Bichi, 2011). Una delle risposte più comuni è, in queste dinamiche, il misconoscimento, una difesa psicologica che impedisce di prendere atto della realtà. In queste circostanze, le aspettative divergenti fra genitori e insegnanti possono alimentare conflitti (Caldin & Serra, 2011). I genitori di bambini con disabilità sono emotivamente coinvolti e la protezione del proprio figlio può spingerli a essere più difensivi, a rispondere in modo eccessivamente protettivo o con sentimenti ipercritici nei confronti degli insegnanti. Allo stesso modo, i docenti, se non adeguatamente preparati, possono sentirsi messi in discussione e lesi nel loro senso di autoefficacia o sopraffatti, reagendo in modo altrettanto difensivo. Inoltre, i genitori potrebbero nutrire speranze più alte o, al contrario, aspettative più basse riguardo alle capacità del loro bambino rispetto a quanto gli insegnanti ritengono realistico in quel momento. Queste differenze possono acuitizzare la tensione e i contrasti fra le parti, incrementando il carico emotivo per



tutti. La comunicazione conflittuale e giudicante, alla ricerca di un “colpevole”, infatti, non aiuta e ostacola la costruzione di una rete di supporto efficace per l’alunno, compromettendo il processo educativo e inclusivo. Un approccio empatico, una postura connessa all’ascolto e non al giudizio, da parte degli insegnanti, un riconoscimento delle emozioni di sofferenza dei genitori, in questa fase è molto importante. Per i genitori infatti risulta difficile collaborare, guardare avanti e pianificare con gli insegnanti un progetto educativo, quando sono in una fase di elaborazione del “lutto”, che andrebbe accompagnato anche grazie all’aiuto di altri servizi e figure preposte. Analogamente, i genitori andrebbero aiutati a comprendere che gli insegnanti stanno cercando di fare del loro meglio, spesso con risorse limitate. Quando le emozioni sono alte, è utile che entrambe le parti cerchino di mantenere la calma e di evitare risposte impulsive. La creazione di un team che includa insegnanti di sostegno, educatori, pedagogisti, psicologi, specialisti e famiglie può favorire un approccio integrato alla gestione di situazioni complesse (Chiusaroli, 2022). Quando tutti lavorano insieme con obiettivi comuni, la comunicazione diventa meno conflittuale e più orientata al supporto reciproco. A tale proposito, mancano indagini approfondite sulle competenze e le conoscenze educative della famiglia, che permettano di considerarla una risorsa preziosa. Come sostiene Zucchi, (2020) nella formazione dei docenti non viene dato sempre valore al sapere dei genitori dei loro figli con disabilità. Nei metodi narrativi come quello fondato dall’autore, “Metodologia Pedagogia dei genitori”, le conoscenze parentali, espresse attraverso i racconti delle famiglie, sono presentate all’interno di un quadro scientifico e sistematico capace di documentare e restituire saperi, emozioni, rielaborazioni per una riprogettazione esistenziale (Gaspari, 2024) dell’intero nucleo familiare. I docenti, come gli altri professionisti, hanno bisogno di queste condivisioni e contaminazioni di saperi, basati su una stretta relazione emotivo-affettiva, condizione che fa da collante, crea legami e connessioni per i professionisti della cura e dell’aiuto, in senso lato, fra cui gli insegnanti e gli educatori, chiamati essi stessi a partecipare e a “mettersi in gioco” nel percorso narrativo.

La scuola organizza questi gruppi, che hanno funzione sociale, non sono gruppi di mutuo aiuto, quanto momenti di condivisione educativa a base pedagogica. È il luogo al quale la comunità affida quanto di più caro possiede: i figli. I Gruppi di narrazione [...] hanno una struttura funzionale alla creazione di una situazione che valorizzi la genitorialità. Hanno una disposizione a cerchio, a sottolineare la dignità di ciascuno; si parla a turno, seguendo l’ordine dei posti, non si fa dibattito, si rispetta il fluire della narrazione. Non si danno consigli, non si formulano giudizi, l’indicazione è quella di Paulo Freire: Nessuno insegna a nessuno, tutti imparano da tutti. Non si fanno considerazioni di ordine generale, ognuno parte da sé, scegliendo di dire solo quello che desidera gli altri sappiano. Parlando del proprio figlio lo si presenta agli altri, è come se venisse messo al mondo per la seconda volta. [...]. La traccia è data da temi educativi, di carattere generativo, sui quali ciascuno può intervenire. La partecipazione come la narrazione è volontaria. In ambito scolastico, come nelle altre situazioni, si richiede la presenza non solo dei genitori, ma anche dei professionisti, in questo caso i docenti. La loro presenza sancisce il patto educativo fondato sulla genitorialità: narrano come gli altri partecipanti, come genitori o come figli. La conoscenza passa non solo attraverso la mente, ma anche attraverso il cuore (Zucchi, 2020, p.27).

### **3. Le competenze comunicative con i colleghi, collaborazione, condivisione e “spazi” di riflessione**

Per fare il mestiere dell’insegnante, dunque, è necessario mettere in atto anche tutta una serie di capacità o competenze afferenti al campo della comunicazione, quali l’osservazione, l’ascolto, la tolleranza (verso sé stessi e gli altri), il contenimento dell’ansia, la resilienza, oltre che la passione per il proprio lavoro e soprattutto saper apprendere dalle proprie “esperienze emotive”. Questo è ancora più valido quando ci confrontiamo in un gruppo di lavoro professionale. Lavorare con i colleghi non può essere considerato un semplice “stare insieme”. Gli insegnanti hanno bisogno di “spazi” per pianificare, riflettere sulle pratiche (Mura & Zurru, 2019) e sulle strategie, progettare e ideare insieme, in modo creativo e piacevole, quando



motivati e in sinergia. Dai risultati di una ricerca-azione<sup>4</sup> (Lombardi, Montoya, 2020), condotta con insegnanti curricolari e di sostegno della scuola primaria e riguardante la costruzione di interdipendenze positive e collaborative nel contesto educativo, si evidenziano i seguenti bisogni:

- bisogno di riconoscimento del ruolo (Insegnante curricolare/Insegnante di sostegno)
- bisogno di supporto tecnico-formativo e spazi di riflessione
- bisogno di accoglienza fra colleghe esperte e meno esperte
- difficoltà di comunicazione da parte delle insegnanti con i genitori.

Alcuni aspetti interessanti sono emersi inoltre dalle interviste agli insegnanti e agli educatori, rispetto alle competenze comunicativo-relazionali che consideravano importanti: *l'esserci per l'altro*, *il sentirsi utili*, *la soddisfazione nel vedere i progressi e i risultati del proprio lavoro*, ma anche *la vicinanza fisica*, *l'apertura*, *il sorriso*, *l'amicizia*, *la conoscenza nel tempo con i colleghi*.

Per gestire al meglio il rischio di dinamiche comunicative che generano tensioni e ostacoli, invece, non sempre risulta facile comunicare in maniera assertiva e diretta. A volte si ha paura, si preferisce mettere distanze per evitare un temibile chiarimento. Un altro aspetto interessante, che è affiorato dalla ricerca su campo, è stato il dato che il lavorare insieme è percepito in maniera unanime come una condizione che apporta benefici e occasioni di crescita e cambiamento. L'esperienza con gli altri permette di migliorare le proprie competenze e aumenta il senso di sicurezza e la voglia di mettersi in gioco.

Molto spesso, però, la sola esperienza non è elemento sufficiente per fronteggiare un cammino evolutivo e si rende necessaria pertanto una rielaborazione e una riflessione su di essa. Occorre arrivare all'esplicitazione del significato di un'esperienza, alla sua reinterpretazione, per trasformarla in apprendimento intenzionale, affinché la conoscenza della pratica si trasformi in pensiero e professionalità consapevole (Mezirow, 2003). Questa comunicazione e riflessione (Schön, 1993) continua a rappresentare una componente essenziale per aiutare gli insegnanti a riposizionarsi, andare a fondo, risignificare e migliorare la loro pratica (Gallo-Fox *et al.*, 2016, 2020). Soltanto la rielaborazione delle proprie emozioni rende i docenti consapevoli dei propri stati interiori, nel momento stesso in cui si manifestano, e ciò permette loro di gestire al meglio la propria vita privata e professionale e di attivare meccanismi di resilienza e di autoefficacia perduta. Tale meta-riflessione, a sua volta, permette di rafforzare altri aspetti della professionalità docente e fortificarli. Infatti, gli insegnanti, che hanno l'opportunità di vivere spazi di riflessione e meta-cognizione profonda sui propri stati d'animo, sulle proprie competenze comunicative e relazionali e sulle proprie esperienze sul campo, si percepiscono progressivamente più autonomi, consapevoli e sicuri dei propri limiti e dei propri punti di forza e sviluppano in tal modo un adeguato benessere ed equilibrio auto-rigenerativo. In tale ottica un grande aiuto, di notevole portata per la crescita emotivo-affettiva dei docenti tutti (specializzati e non), ancora una volta può provenire da laboratori formativi, di matrice narrativo-autobiografica, intesi non come approcci terapeutici, ma come proposte di carattere filosofico-ermeneutico, votate alla cura di sé (*metablesi*) ovvero al cambiamento autotrasformativo sia individuale che collettivo (Demetrio, 1997, 2012; Van den Berg, 2017; Gaspari, 2008, 2024). "Raccontarsi" aiuta a ricomporre le proprie esperienze, i propri vissuti, grazie a un'immersione nei ricordi, nelle emozioni, talvolta sopite, per comprendere meglio la propria essenza, ritrovarsi, conoscersi, ri-conoscersi e riprogettarsi. "Lavorare con gli altri" significa non solo essere portatori di una propria storia personale, ma costruire anche una storia collettiva, attraversare fasi evolutive di crescita, mediare, venirsi incontro, imparare ad avere fiducia e sicurezza in ciò che si fa, e quindi evolversi (Hackett *et al.*, 2021). In estrema sintesi la prassi pedagogica e didattica, come è noto, non è sempre così lineare e semplice, per tutta una serie di variabili. Tuttavia una serie di proposte, alla luce delle argomentazioni trattate in questo articolo, potrebbero essere così riassumibili:

4 Lo studio completo è descritto nel testo: G. Lombardi (2020), *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori*. PensaMultiMedia, Lecce.



Incoraggiare i membri della comunità educante a stabilire impegni individuali e collettivi per creare contesti inclusivi. Tutti hanno un ruolo in tal senso a partire dalle legislazioni governative, per arrivare ai Dirigenti Scolastici che dovrebbero rafforzare questa priorità, sostenendo la sperimentazione di nuove politiche e progettualità.

Valorizzare la compresenza educativo-didattica inclusiva, promuovendo e sperimentando esperienze di “sostegno diffuso” (interscambio dei ruoli, docente specializzato e curricolare).

Favorire durante la formazione iniziale e in itinere momenti dedicati alla riflessione, alla narrazione, a percorsi per sviluppare le competenze comunicativo-relazionali, finalizzati a sviluppare empatia, comprendere gli stili personali degli altri, al fine di garantire che le persone si sentano “viste” e ascoltate. Questo è possibile solo con la disponibilità a nuovi spazi collettivi/laboratori, che non si riducano solo a sterili “riunioni di routine” burocratico-amministrative.

## Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (Ed.). (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bichi, L. (2011). Disabilità e pedagogia della famiglia. Madri e padri di figli speciali. *Scienze dell'educazione*, 332.
- Blandino, G. (2012). *Le risorse emotive nella scuola*. In *La promozione della salute nella scuola. Atti del Convegno* (pp. 40-46). *Forum per la promozione della salute nella scuola*. Radix Svizzera italiana.
- Bocci, F. (2021). Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 9(1), 041-048.
- Bryk, A. S. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. *Russell Sage Foundation*.
- Caldin, R., & Serra, F. (2011). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi*. Padova: Fondazione «Emanuela Zancan».
- Chiusaroli, D. (2022). Famiglia e disabilità: dinamiche e criticità. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(1), 99-114.
- Covelli, A. (2015). Le rappresentazioni sociali come strumento didattico-pedagogico di inclusione. In L. De Anna, P. Gaspari, A. Mura (eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari per la formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Chwastek, S., Leyendecker, B., Heithausen, A., Ballero Reque, C. & Busch, J. (2021). Pre-school teachers' stereotypes and self-efficacy are linked to perceptions of behavior problems in newly arrived refugee children. *Frontiers in psychiatry*, 11, 574412.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.
- De Beni, M. (1998). *Prosocialità e altruismo: guida all'educazione socioaffettiva*. Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Foucault, M. (2013). *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.
- Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 104436(139), 191-202.
- GalloFox, J. & Stegeman, L. (2020). Coteaching in early childhood clinical field experiences: a cross-case study of learning affordances. *Teaching Education*, 31(3), 298-322.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale* (Vol. 9, pp. 1-312). Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31-44.
- Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale: La sfida di abitare nuove storie inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D., Celi, F., & Cramerotti, S. (2003). *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita. Guida 2003-2005*. Trento: Erickson.
- Lombardi, G., Ricci, C., de Anna, L., Gardou, C. & Olivar, R. R. (2015). L'école inclusive comme facteur de promotion du comportement prosocial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 7071(2), 223-245.



- Lombardi, G. (2020). *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori* (pp. 4-214). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucangeli, D. & Scruggs, T. E. (2003). Text anxiety, perceived competence, and academic achievement in secondary school students. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 16, pp. 223–230). Oxford: UK.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Metzgar, M. (2020). Happy Or Not? Roots of Student Satisfaction in Class Sessions. *Social Communication*, 6(1), 11-17.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Morganti, A., Robert, R., Signorelli, A. & Luisa, Z. (2019). L'educazione socio emotiva a scuola: una ricerca Europea per promuovere la qualità dei processi inclusivi. In *Le emozioni nei contesti individuali e sociali* (pp. 635-648). Perugia: Morlacchi.
- Mortari, L. (2023). L'aver cura: filosofia ed esperienza. *Società Italiana di Pedagogia*, 71, VII.
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova secondaria*, 36(10), 108-112.
- Mura, A. & Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 43-57.
- Murdaca, A. M. & Oliva, P. (2017). Competenza emotiva, strategie di coping e atteggiamenti inclusivi nella relazione insegnante/alunno ipovedente. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 43-52.
- Pavone, M. (Ed.). (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Pinnelli, S. & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Roche-Olivar, R. & Roche, I. K. (2002). *L'intelligenza prosociale: imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Scierri, I. D., Del Bigo, T. & Capperucci, D. (2024). Il consiglio di cooperazione come strumento per gestire il conflitto e migliorare prosocialità e clima di classe: una ricerca empirica nella scuola primaria. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 16, 243-258.
- Schneider, B., Judy, J., Mazuca Ebmeyer, C., & Broda, M. (2014). Trust in elementary and secondary urban schools: A pathway for student success and college ambition. *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*, 37-56.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Edizioni Dedalo.
- St-Onge, M., Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et des étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, XLIV(1), 154-172.
- Sweeney, L. (2016). A predictive model of student satisfaction. *Irish Journal of Academic Practice*, 5(1), 8.
- Testa, S. (2023). L'insegnante specializzato tra la seduzione tecnologica e la cura delle relazioni. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 413-423.
- Travaglini, A. (2018). Abilità prosociali, autoefficacia, inclusione e cooperative learning. Esiti di una ricerca nella scuola secondaria di primo grado. In *Itinerari di ricerca dottorale in ambito pedagogico e sociale. Primo fascicolo* (pp. 155-183). ROMA TRE PRESS.
- Van den Berg, J. W., Mastenbroek, N. J., Scheepers, R. A., & Jaarsma, A. D. C. (2017). Work engagement in health professions education. *Medical teacher*, 39(11), 1110-1118.
- Weick, K. E. (1988). Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of management studies*, 25(4) 305-317.
- Wenger, E. (1998). *Comunità di pratica, Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zucchi, R. (2020). La Metodologia "Pedagogia dei genitori". Per educare un bambino ci vuole un villaggio! In G. Lombardi (Ed.), *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori* (pp. 49-57). Lecce: Pensa MultiMedia.



**Leonarda Longo**

Università degli Studi di Palermo

**Dorotea Rita Di Carlo**

Università degli Studi di Palermo

## Le competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno: una Systematic Review

### The competencies of specialized teachers for support activities: a Systematic Review

Call

Outlining the competencies that support teachers must possess to effectively respond to the needs and educational demands of a constantly evolving school system represents a highly relevant and ongoing challenge among educational scholars. In this regard, while schools are increasingly assuming the role of the main vehicle for promoting inclusive processes, universities, on the other hand, are tasked with fostering new competencies in future support teachers to facilitate the adoption of equitable and inclusive practices. In line with this challenge, the objective of this work is to present, through a Systematic Review, a collection and comparison of contributions and studies on the competencies of support teachers, identifying the main competencies that, according to scholars, specialized teachers should possess. The analysis carried out can also be useful for developing tools to investigate the entry and exit competencies of support teachers, assessing the effectiveness and quality of the training provided.

**Keywords:** teacher competencies, support teacher, Systematic Review, special education specialization course, teacher training.

Delineare le competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere per rispondere efficacemente alle esigenze e ai bisogni educativi di una scuola che è sempre in continua evoluzione, rappresenta una sfida alquanto attuale e persistente tra gli studiosi in ambito educativo. A questo proposito, se da una parte la scuola ricopre sempre più il ruolo di vettore principale per la promozione dei processi inclusivi, le Università, dall'altra parte, hanno il compito di promuovere nuove competenze nei futuri insegnanti di sostegno per facilitare l'adozione di pratiche eque e inclusive. In linea con questa sfida, l'obiettivo del lavoro è presentare, attraverso una *Systematic Review*, una raccolta e un confronto dei contributi e dei lavori condotti sulle competenze dell'insegnante di sostegno, delineando le principali competenze che, secondo gli studiosi, devono essere possedute dall'insegnante specializzato. L'analisi svolta può essere utile anche per la messa a punto di strumenti per indagare le competenze in entrata e in uscita degli insegnanti di sostegno, valutando l'efficacia e la qualità della formazione erogata.

**Parole chiave:** competenze dell'insegnante, insegnante di sostegno, *Systematic Review*, Corso di Specializzazione sul sostegno, formazione insegnanti.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Longo, L., & Di Carlo, D.R. (2024). The competencies of specialized teachers for support activities: a Systematic Review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 114-127. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-10>

**Corresponding Author:** Leonarda Longo | MAIL

**Received:** 20/10/2024 | **Accepted:** 12/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-10



## 1. Introduzione

Incrementare il numero degli insegnanti specializzati sul sostegno è un bisogno essenziale sia per qualificare i processi di inclusione a scuola che per soddisfare il fabbisogno di insegnanti specializzati (Cottini, 2018; D'Alonzo, 2009; De Anna, Gaspari & Mura, 2015; Mura & Zurru, 2016). Formazione e reclutamento degli insegnanti sono, a questo proposito, due questioni interconnesse che hanno delle importanti ripercussioni sui percorsi di crescita degli alunni (Ferrero, 2023). Creare contesti di apprendimento inclusivi presuppone ed esige una continua ridefinizione del profilo dell'insegnante di sostegno, valorizzando la dimensione inclusiva (Ianes, 2014). La formazione degli insegnanti di sostegno è un aspetto cruciale per realizzare un sistema scolastico equo e inclusivo. Per ottemperare a questo scopo, le politiche educative, hanno evidenziato la necessità di erogare percorsi di formazione in grado di promuovere e sviluppare specifiche competenze negli insegnanti di sostegno, facilitando l'attuazione di pratiche inclusive e di atteggiamenti positivi verso le diversità e le specificità degli alunni (UNESCO, 2020). A questo proposito, il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, definito dal D.M. del 30 settembre 2011, prevede una formazione articolata che offre un ventaglio variegato di opportunità per lo sviluppo della professionalità dell'insegnante di sostegno. In particolar modo, attraverso l'integrazione di insegnamenti teorici, attività laboratoriali e tirocinio svolto presso le Istituzioni Scolastiche, il Corso eroga un'offerta formativa che mira a far acquisire, agli insegnanti specializzandi, specifiche competenze per rispondere in maniera efficace alle esigenze educative degli alunni, in un'ottica di valorizzazione delle potenzialità di ciascuno e attraverso un percorso educativo-didattico personalizzato (Donnelly, 2011).

## 2. Le competenze multiple dell'insegnante di sostegno

Le proposte avanzate nel corso di questi ultimi anni delineano un'immagine di un insegnante specializzato in grado di diffondere pratiche inclusive, di valorizzare le differenze (Ianes & Demo, 2019) creando contesti di apprendimento equi, accessibili a tutti gli studenti attraverso l'ausilio di metodologie e strategie didattiche che sollecitano la partecipazione attiva e la collaborazione di tutti gli alunni (Demo, 2015; Guerini, 2020). A livello nazionale, in tal senso, esiste un'ampia letteratura sulle competenze che delineano il profilo dell'insegnante di sostegno (Guerini, 2020; Ianes & Demo, 2019; Pennazio & Bochicchio, 2021).

Con l'allegato A del D.M. del 30 settembre 2011 sono state individuate molte delle competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere al termine della frequenza al Corso di Specializzazione. Nello specifico, nella sezione dedicata al *Profilo del docente specializzato*, tra le varie competenze, vengono annoverate:

[...] competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia e della didattica speciale [...]; conoscenze psico-pedagogiche sulle tipologie delle disabilità; [...] competenze di interazione e di relazione educativa con gli alunni [...]; competenze di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie; competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di inclusione; [...] competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi; competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita [...]; competenze di comunicazione e collaborazione con i colleghi [...]; competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS (pp. 7-8).

Tuttavia, queste competenze sono state integrate e ampliate da numerosi studi condotti negli ultimi anni. Ciò che è stato confermato nel corso del tempo è che attraverso la competenza progettuale, già citata nel D.M del 30 settembre 2011, l'insegnante di sostegno ha sicuramente l'opportunità di costruire un linguaggio comune; creare un ambiente in cui è possibile attenzionare le esigenze individuali e del gruppo (Walther-Thomas & Bryant, 1996); stabilire obiettivi, strumenti, modalità, metodologie di lavoro (Walther-Thomas, 1997); creare punti di contatto tra gli obiettivi previsti per la classe e quelli previsti per



gli alunni con bisogni educativi speciali; organizzare percorsi individualizzati/personalizzati in cui si adattano o differenziano le attività e le strategie in base alle reali situazioni; strutturare interventi educativi utilizzando le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Monacis & Limone, 2023). Saper progettare, tuttavia, implica la possibilità, per l'insegnante di sostegno, di valorizzare anche momenti di collaborazione e di co-progettazione con i colleghi e con le diverse figure professionali, compiendo un'attenta condivisione dei propri punti di vista in un'ottica di monitoraggio e di valutazione degli interventi educativi progettati. Promuovere un processo di inclusione a scuola, chiaramente, vuol dire sia saper progettare interventi educativo-didattici utilizzando anche strumenti tecnologici (Monacis & Limone, 2023) che saper operare un'attenta osservazione del contesto scolastico e di rilevazione dei bisogni educativi degli alunni, con lo scopo di strutturare e creare ambienti di apprendimento facilitati (Monacis & Limone, 2023).

Affinché ciò avvenga, però, è indispensabile una specifica attenzione, da parte dell'insegnante, sia sull'azione didattica inclusiva implementata in classe che sulla qualità della relazione educativa adottata nei confronti degli alunni. Adottare una relazione educativa significa, per l'insegnante, sapersi auto-osservare e aiutare gli studenti ad auto-osservarsi nell'interazione con l'altro al fine di auto-controllare il proprio comportamento e il proprio processo di apprendimento attraverso un processo riflessivo, valutativo e autovalutativo (Pennazio & Bochicchio, 2021).

Per l'insegnante di sostegno, infatti, risulta necessario possedere un'ampia gamma di competenze. A questo proposito, gli studiosi dell'ambito, nel corso degli ultimi decenni hanno pubblicato molti contributi sul tema, approfondendo le molteplici aree di competenza per l'insegnante di sostegno. Scopo del presente contributo è proporre una rassegna sistematica della letteratura sulle competenze dell'insegnante di sostegno. Tuttavia, il presente studio ha lo scopo di approfondire e ampliare la rassegna già condotta e pubblicata da De Angelis (2021). A tal proposito, nella tabella di seguito proposta (Tab. 1), si riporta una sintesi degli studi inclusi nel lavoro di De Angelis (2021).

Fonte	Strumenti utilizzati	Competenze valutate
Dovigo, F. (2015). <i>Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionari ex ante ed ex post;</li> <li>– video-analisi di simulazioni di lezioni a sfondo inclusivo.</li> </ul>	Nel contributo vengono valutate competenze relative all'Inclusive Practice Project.
Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). <i>Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionario anonimo e autosomministrato su piattaforma online, costituito da 36 item a stimolo chiuso.</li> </ul>	Le aree indagate nello studio sono quelle metodologico-didattiche, progettuale e normativo; collaborative e relazionali e organizzative.
Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). <i>La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rating scale ex ante ed ex post per l'autovalutazione degli apprendimenti conseguiti;</li> <li>– valutazione degli apprendimenti effettuata da esperti su tesi, relazione di tirocinio e prodotto multimediale;</li> <li>– questionario a risposte aperte in cui viene richiesto di concretizzare gli apprendimenti</li> <li>– conseguiti fornendo suggerimenti per azioni didattiche da attuare a fronte di specifici casi.</li> </ul>	Nel lavoro, le aree valutate riguardano le conoscenze teoriche di base nell'ambito dei bisogni speciali; la capacità di osservazione e di progettazione individualizzata, di gestione dei rapporti interpersonali, di agire nel setting classe/gruppo per far fronte ai bisogni speciali; di impiego della comunicazione multimodale/multimediale.
Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). <i>Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionario autocompilato in presenza (ex ante ed ex post), composto da domande con alternative di risposta predeterminate. Il questionario è stato costruito prendendo come riferimento il Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze professionali Didattiche, Valutative e relazionali degli insegnanti (Domenici, Biasi, &amp; Ciraci, 2014).</li> </ul>	Le aree principalmente valutate nello studio riguardano dimensioni didattiche, valutative e comunicativo-relazionali.



Cajola, L. C., & Ciraci, A. M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionario autocompilato in presenza (ex ante ed ex post), composto da domande con alternative di risposta predeterminate. Il questionario è stato costruito prendendo come riferimento il Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze professionali Didattiche, Valutative e relazionali degli insegnanti (Domenici, Biasi, &amp; Ciraci, 2014).</li> </ul>	Nel contributo vengono indagate aree che riguardano la capacità di attuazione di una didattica individualizzata; di promozione dell'apprendimento tra pari e di cooperazione in classe; l'utilizzo di strategie didattiche basate sul problem solving, di impiego dell'autovalutazione come mezzo per l'autoregolazione dell'apprendimento; capacità di lettura e di impiego dell'ICF per l'osservazione e la valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano.
Isidori, M. V. (2018). Il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Recenti acquisizioni sulla didattica inclusiva e sulla formazione dell'insegnante di sostegno come azione di sistema: evidenze.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionario strutturato sui comportamenti professionali degli Insegnanti (competenze didattiche, valutative e comunicativo - relazionali) ex ante ed ex post.</li> </ul>	Le aree principalmente valutate si riferiscono all'utilizzo di strategie, strumenti didattici e capacità valutative.
Isidori, M., & Traversetti, M. (2018). Il contributo delle neuroscienze cognitive alla riflessione in tema di formazione degli insegnanti inclusivi. Dati di ricerca.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionario ex ante ed ex post. Il questionario è stato costruito prendendo come riferimento il <i>Questionario CDVR per la rilevazione delle Competenze Professionali Didattiche, Valutative e Relazionali degli Insegnanti</i> (Domenici, Biasi &amp; Ciraci, 2014).</li> </ul>	Le principali aree indagate si riferiscono all'utilizzo di strategie e strumenti didattici utilizzati in presenza di alunni con disabilità.
Arduini, G., & Bocci, F. (2019) La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionario con risposte chiuse e aperte somministrato alla fine del percorso di formazione.</li> </ul>	Vengono valutati gli indicatori ritenuti significativi e rilevanti ai fini dello sviluppo della professionalità dei futuri insegnanti di sostegno.
Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionario con risposte predeterminate, ex ante ed ex post, somministrato con metodo CAWI.</li> </ul>	Nello studio vengono indagate le aree che riguardano le opinioni personali sull'inclusione scolastica e sull'utilizzo di approcci didattici in classi eterogenee.
Ferrara, G., & Pedone, F. (2019). Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionario (ex ante ed ex post) a risposta multipla, formato da 55 item e autocompilato mediante Google Moduli.</li> </ul>	Le aree valutate nel lavoro fanno riferimento a competenze didattiche, valutative, comunicativo-relazionali e di autoefficacia percepita.
Guerini, I. (2020a). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionario di rilevazione iniziale, con risposte chiuse ed aperte, ispirato al precedente lavoro di Arduini e Bocci (2019).</li> </ul>	Nel lavoro vengo indagate le aree che riguardano la conoscenza delle funzioni del docente di sostegno; la capacità di relazionarsi con gli alunni con disabilità, con le famiglie, con il Dirigente Scolastico, con il personale ATA e con i colleghi curriculari.
Guerini, I. (2020b). Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionario di Rilevazione Finale messi a disposizione per la compilazione sulla piattaforma Google Moduli.</li> </ul>	Nello studio vengono indagate le conoscenze relative all'inclusione, alle pratiche didattiche inclusive e le competenze su come intervenire sulle difficoltà di apprendimento conoscenze e competenze sulle TIC.

Tab. 1 Tabella riassuntiva degli studi inclusi nella rassegna di De Angelis (2021)

Poiché il tema dell'inclusione è sempre al centro del dibattito scientifico e, di conseguenza, anche il percorso formativo degli insegnanti di sostegno è da intendersi come un processo in continua evoluzione, gli studiosi dell'ambito continuano ad approfondire sempre nuovi aspetti con lo scopo di offrire un'identità quanto più specifica e delineata dell'insegnante di sostegno. Per tale ragione, si è voluto procedere con una nuova revisione della letteratura, con l'intento di aggiungere, a quanto già evidenziato nel lavoro di De Angelis (2021), le nuove evidenze emerse negli ultimi anni.



### 3. Metodo

#### 3.1 Scopo e interrogativi di ricerca

In relazione al quadro teorico sopra descritto, la presente revisione è stata svolta con l'obiettivo di approfondire, attraverso una rassegna sistematica della letteratura, le tipologie di competenze dei futuri insegnanti di sostegno.

A partire dall'obiettivo dell'indagine sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- *Quali sono i principali strumenti di valutazione utilizzati negli atenei italiani per valutare le competenze degli iscritti ai Corsi di specializzazione di sostegno?*
- *Quali sono le principali competenze indagate?*

#### 3.2 Metodo e fasi

Per reperire gli studi le ricerche necessarie per condurre l'indagine, è stata condotta questa revisione sistematica seguendo le linee guida PRISMA (Moher et al., 2009). Si è scelto di ricorrere alla revisione sistematica per raccogliere lavori di ricerca già pubblicati sul tema delle competenze dell'insegnante di sostegno (Chalmers & Altman, 1995; Evans & Benefield, 2001; Oakley, 2003).

Nello specifico, si è proceduto seguendo specifiche fasi:

1. la formulazione del problema e dell'interrogativo di ricerca;
2. la definizione del protocollo di sintesi delineando criteri di inclusione e di esclusione;
3. la scelta dei motori di ricerca con cui condurre la raccolta dei contributi di interesse
4. la scelta delle parole-chiave che hanno costituito la query del lavoro;
5. la schedatura, l'eventuale traduzione per i contributi non in lingua italiana e la selezione dei contributi trovati, sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione stabiliti nella fase precedente;
6. l'analisi e la valutazione dei risultati.

#### 3.3 Criteri di inclusione ed esclusione

Per includere gli articoli della *review* sono stati adottati i seguenti criteri di inclusione:

- *Time Frame*: gli studi potevano essere stati condotti dal 2020 al 2024, poiché esiste in letteratura una rassegna sul tema pubblicata (De Angelis, 2021);
- disegno di ricerca: gli studi potevano essere quantitativi (es. disegni quasi sperimentali, etc.); qualitativi (es. studi di caso, ricerca azione); mixed-method o multi-method;
- tema: gli studi dovevano essere focalizzati sulla valutazione delle competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno;
- paese: gli studi potevano essere stati condotti in qualsiasi paese;
- lingua: italiano e inglese;
- tipologia di pubblicazioni: la ricerca non è stata limitata alle sole riviste peer-review, con il fine di accedere anche a testi appartenenti alla letteratura grigia (Pellegrini & Vivanet, 2018) seppur sono stati esclusi gli studi non in open access.



I criteri di esclusione utilizzati sono stati:

- disegno di ricerca: gli studi di natura teorica; pratiche di formazione; indagini sugli specializzandi non specifici sul tema;
- tema: studi che non riguardano la formazione dell'insegnante di sostegno e che non fanno esplicito riferimento alle competenze dell'insegnante di sostegno;
- tipologia di pubblicazione: studi non in open access.

### 3.4 Motori e query della ricerca

Per condurre la revisione sistematica, in una prima fase della ricerca, sono stati presi in considerazione due motori di ricerca, *Scopus* e *Web of Sciences*. Tuttavia, dai risultati ottenuti è emerso che le pubblicazioni estratte non erano specificatamente attinenti al tema oppure erano inesistenti rispetto alle parole chiave inserite. Probabilmente la mancanza di risultati idonei alla revisione è causata dal fatto che i principali studi trovati, oggetto della revisione, sono stati pubblicati esclusivamente su riviste italiane e non presenti nei database internazionali. Per tale ragione si è proceduto con la ricerca dei contributi attraverso il motore di ricerca *Google Scholar*. Mediante una ricerca avanzata è stato inserito un intervallo temporale di selezione dal 2020 al 2024<sup>1</sup>, prevedendo la selezione di contributi che contenessero, al loro interno, la seguente query di ricerca:

*“competenze” AND “insegnanti” AND “specializzati” AND “sostegno” AND “corsi” AND “formazione” AND “sostegno”*

### 3.5 Diagramma di flusso della rassegna

Come si evince dal diagramma di flusso (Fig. 1), dalla ricerca nella banca dati sono stati identificati n. 1280 risultati e, considerato che alcuni risultati sono duplicati e non interamente fruibili, si è proceduto con un primo screening delle risorse trovate. Nello specifico, sono stati rimossi n. 385 duplicati e sono stati eliminati n. 237 contributi *non open access*. Successivamente si è proceduto con l'eleggibilità dei risultati e sono passati in rassegna n. 658 risultati. Da un primo studio di questi lavori si è avviato un iter di selezione e sono stati adottati i criteri di inclusione ed esclusione, attraverso cui sono stati eliminati dalla revisione n. 170 lavori, per la tipologia di pubblicazione (tesi, articoli non scientifici); n. 386 studi che non riguardavano la formazione degli insegnanti di sostegno; n. 60 contributi non specifici sulle competenze dell'insegnante di sostegno; n. 13 studi teorici sulla formazione degli insegnanti; n. 11 lavori che presentavano pratiche di formazione non aderenti al tema della rassegna e n. 11 indagini sui futuri insegnanti di sostegno, ma non specifici sulle competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere. Pertanto, gli studi inclusi nella revisione sono n. 7.

1 Si precisa che, come *data frame*, è stato scelto un intervallo temporale compreso tra il 2020 e il 2024 in quanto è già presente in letteratura una revisione sistematica sulle competenze dell'insegnante di sostegno pubblicata dall'autrice Marta De Angelis nel 2021.

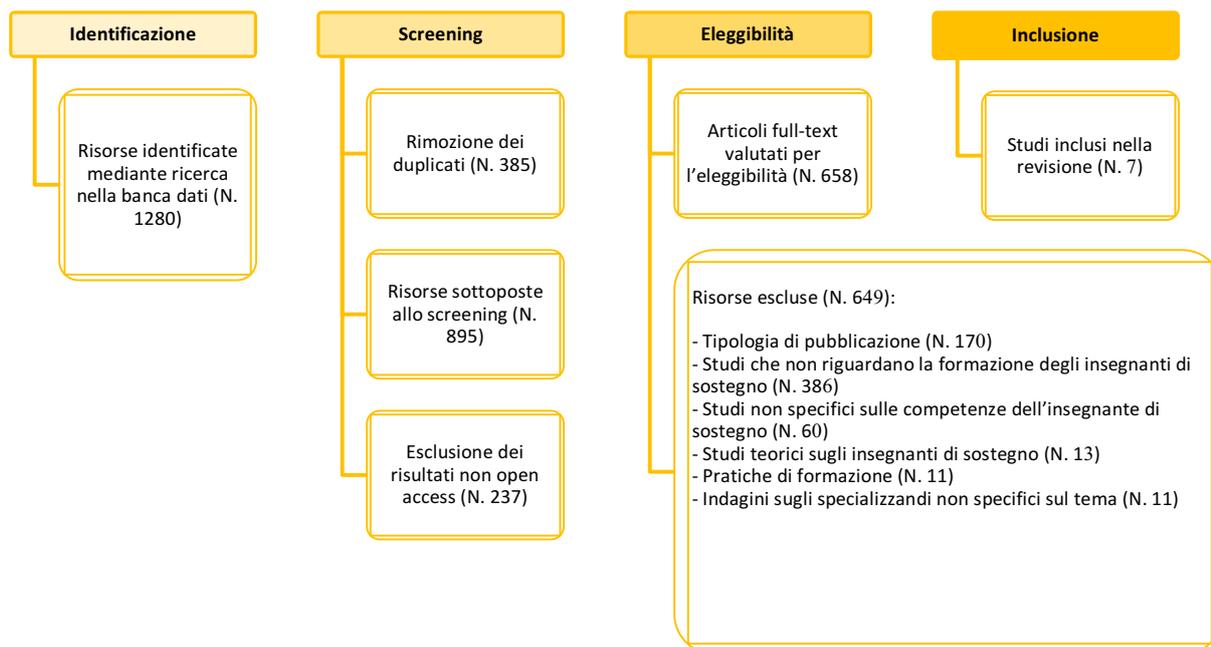


Fig. 1 Diagramma di flusso degli studi

### 3.6 Analisi dei contributi

Le pubblicazioni oggetto di analisi sono state inserite in una tabella riassuntiva (Tab. 2) contenente:

la fonte, il campione, il disegno di ricerca, lo strumento utilizzato e la competenza valutata in ogni studio.

Fonte	Campione	Disegno di ricerca	Strumento utilizzato	Competenza valutata
Calidoni, P., Dettori, F., Manca, G., & Pandolfi, L. (2021). <i>Special education teachers in training and ethical competence development. An exploration at the University of Sassari.</i>	50 futuri insegnanti di sostegno	Ricerca esplorativa	Gli strumenti utilizzati sono il Focus Group e delle Schede di riflessione strutturata, al fine di individuare episodi significativi derivanti dall'esperienza professionale, che riguardano la dimensione dell'educazione morale e relative strategie di intervento adottate, con attenzione alla descrizione delle conseguenze e reazioni provocate nella classe ed eventuali strategie alternative ipotizzate.	Lo studio indaga competenze etiche, riflessive ed argomentative, ritenuti fondamentali per il ruolo degli insegnanti di sostegno nel promuovere un'educazione inclusiva. Inoltre, lo studio esplora anche altre competenze etiche trasversali, come la gestione dei conflitti e la responsabilità nella gestione delle dinamiche di classe,
Moira, S., & Gaggioli, C. (2021). <i>Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva.</i>		Ricerca esplorativa	Lo strumento utilizzato è stato l' <i>Attitudes Toward Intellectual Disability Questionnaire</i> (ATTID) (Morin, Rivard, Bousier, Crocker, & Caron, 2015), un questionario <i>self-report</i> , rivolto alla Disabilità Intellettuale, composto da 67 item con scala likert su una scala di cinque punteggi, con possibilità di valutare l'item da (1) totalmente d'accordo a (5) totalmente in disaccordo e di non esprimere il proprio atteggiamento (9) non posso rispondere o non so, o di esprimere un atteggiamento neutro (3) né in accordo, né in disaccordo. Il questionario è diviso in 3 sezioni: cognitiva (30 item), affettiva (18 item) e comportamentale (19 item); che equivalgono alle tre dimensioni dell'atteggiamento e sono rappresentate da cinque fattori organizzati in altrettante subscale: conoscenza delle cause, conoscenza delle capacità e dei diritti, <i>discomfort</i> , <i>sensibility</i> or <i>tenderness</i> e interazioni.	Viene valutata, nel lavoro, la competenza riflessiva, la conoscenza delle cause della disabilità intellettiva, la conoscenza dei diritti e delle capacità delle persone con disabilità intellettiva, necessaria per promuovere una autoconsapevolezza di sé matura ed essenziale per poter costruire contesti autenticamente inclusivi.



<p>La Marca, A., &amp; Di Martino, V. (2021). <i>The integration of technological, didactic and disciplinary skills in the initial training of support teachers.</i></p>	<p>544 insegnanti di ogni ordine e grado di cui 307 curricolari e 237 di sostegno</p>	<p>Ricerca esplorativa</p>	<p>Lo strumento utilizzato è stato tradotto, adattato, elaborato e validato da Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler, &amp; Shin (2009). Lo strumento è costituito da 49 item, raggruppati in sette scale che consentono un'autovalutazione delle proprie competenze rispetto al modello TPACK (TK, CK, PK, PCK, TCK, TPK, TPACK), fornendo delle risposte su una scala Likert a cinque punti. Il questionario rappresenta le tre forme di conoscenza di base e le loro coniugazioni del modello TPACK:          TK - <i>Technological Knowledge</i> riguarda la conoscenza delle tecnologie;          CK - <i>Content Knowledge</i> è la conoscenza delle discipline di insegnamento;          PK - <i>Pedagogical Knowledge</i> è la conoscenza di metodi e processi di insegnamento e apprendimento;          PCK - <i>Pedagogical Content Knowledge</i>, come teorizzato da Shulman (1986), è la conoscenza delle metodologie e strategie didattiche appropriate all'insegnamento delle discipline;          TCK - <i>Technological Content Knowledge</i> consiste nel conoscere quali tecnologie specifiche sono più adatte per insegnare una determinata disciplina;          TPK - <i>Technological Pedagogical Knowledge</i> consiste nel sapere come l'utilizzo di determinate tecnologie incida sui processi di insegnamento e di apprendimento;          TPACK - <i>Technological Pedagogical And Content Knowledge</i> è la forma specializzata di conoscenza dell'insegnante di qualità, che ha compreso le complesse interazioni tra le tre principali forme di conoscenza: tecnologica, pedagogico metodologico-didattica e disciplinare, ed è in grado di padroneggiarle nei contesti specifici della sua professione.</p>	<p>Lo studio indaga la competenza digitale e le modalità di utilizzo di tali risorse. La competenza digitale implica la capacità di integrare l'uso delle tecnologie nella didattica in svariati ambiti disciplinari.</p>
<p>Pennazio, V., &amp; Bochichio, F. (2021). <i>Didattica inclusiva e competenze di ingresso degli insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa.</i></p>	<p>289 futuri insegnanti di sostegno di tutti gli ordini di scuola</p>	<p>Ricerca esplorativa</p>	<p>Lo strumento impiegato. È un questionario semi-strutturato, articolato in due sezioni:          sezione 1 – Anagrafica. Da questa sezione del questionario sono state ricavate informazioni sulle caratteristiche professionali dei partecipanti;          sezione 2 – Inclusione: conoscenze e competenze. Attraverso questa sezione del questionario è stato chiesto ai docenti di: (1) esporre una loro definizione relativamente alle competenze indagate e indicarne la valenza nella realizzazione di processi inclusivi; (2) esprimere su una scala Likert con cinque opzioni di risposta (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto, 5=moltissimo) la percezione di possedere ciascuna delle competenze considerate.</p>	<p>Nel lavoro vengono indagate le conoscenze in ingresso dei corsisti circa le competenze che delineano il profilo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno e sulle loro percezioni di vicinanza alle competenze indagate. Nello specifico viene indagata la competenza co-progettuale e di co-insegnamento, la competenza di co-valutazione e monitoraggio, la competenza nella gestione integrata del gruppo classe, la capacità di stesura del Pei-Progetto di Vita su base ICF, la capacità di individualizzazione/personalizzazione, la conoscenza dell'ICF e la capacità di utilizzo delle TIC.</p>
<p>Germani, S., &amp; Leone, C. (2022). <i>Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno.</i></p>	<p>437 insegnanti, di cui 254 curricolari il 58% e 183 di sostegno</p>	<p>Ricerca esplorativa</p>	<p>È stato utilizzato uno strumento combinato da due questionari: la SACIE-R di Forlin e colleghi (2011), per misurare gli atteggiamenti, e la scala <i>Teacher Efficacy for Inclusive Practices</i> (TEIP; Park et al., 2014; Sharma et al., 2012), per la misura dell'autoefficacia dei docenti nelle pratiche inclusive.          La scala è composta da 15 item, valutati su una scala Likert a sei punti (1=totalmente in disaccordo; 6=totalmente d'accordo), suddivisi in quattro fattori (Diagnosi nell'interazione con le persone disabili; Paura di avere una disabilità; Accettazione degli Allievi con diversi bisogni di supporto; Preoccupazioni sull'educazione inclusiva).          La TEIP è composta da 18 item valutati su scala Likert a sei punti (1=totalmente in disaccordo; 6=totalmente d'accordo) e suddivisi in tre fattori (Efficacia nell'istruzione inclusiva; Efficacia nella collaborazione; Efficacia nella gestione di comportamenti problematici).</p>	<p>Vengono indagate, nel contributo, gli atteggiamenti degli insegnanti prendendo in considerazione, come fattori determinanti, il ruolo della <i>Teacher Self Efficacy</i> nell'insegnante curricolare e di sostegno.</p>



<p>De Angelis, M. (2022). <i>Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher)</i>.</p>	<p>206 futuri insegnanti di sostegno</p>		<p>Lo strumento utilizzato è il Questionario BEST - <i>BEcome a Special education Teacher</i>, si compone di 2 sezioni: la prima (sezione A) ha l'obiettivo di raccogliere informazioni di carattere generale sugli intervistati (sesso; età; grado scolastico di frequenza per le attività di sostegno; titolo di studio; possesso dell'abilitazione all'insegnamento; eventuale lavoro come docente; tipologia di contratto di lavoro; tipologia di servizio; anni di servizio; grado attuale di insegnamento; motivazioni alla base della scelta di specializzarsi sul sostegno) e si compone di 11 item. La seconda sezione (B) si compone invece di 40 item e si riferisce al processo di auto/valutazione del docente specializzato in relazione al grado di autoefficacia percepito su di una scala Likert a 5 punti nelle aree di competenza indicate:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Conoscenze professionali</i> (9 item);</li> <li>2. <i>Includere, valorizzare e valutare le diversità</i> (11 item);</li> <li>3. <i>Sostenere gli alunni con strategie didattiche efficaci e inclusive</i> (14 item);</li> <li>4. <i>Lavoro collaborativo</i> (6 item).</li> </ol>	<p>Validazione di uno strumento di auto/valutazione delle competenze professionali dei docenti che si specializzano nelle attività di sostegno, BEST - BEcome a Special education Teacher.</p>
<p>Monacis, D., &amp; Limone, P. (2023). <i>Professionalità navigate: le competenze digitali dell'insegnante di sostegno</i>.</p>	<p>1098 futuri insegnanti di sostegno</p>	<p>Ricerca-azione</p>	<p>Lo strumento utilizzato è il questionario strutturato "Self-Assessment Instrument Scale" (Lucas et al., 2021) un questionario su scala Likert composto da 22 items in cui si richiede all'utente di esprimere vari livelli di accordo o disaccordo (1 = fortemente in disaccordo, 2 = in disaccordo, 3 = né d'accordo, né in disaccordo, 4 = d'accordo, 5 = fortemente d'accordo). Le aree indagate dal questionario riguardano: l'impegno professionale dei docenti, le risorse digitali, l'utilizzo di tecnologie nei processi di insegnamento e apprendimento, l'impiego di tecnologie per la valutazione, la responsabilizzazione e la facilitazione dello sviluppo di competenze digitali degli studenti.</p>	<p>Il lavoro valuta lo sviluppo di competenze digitali sugli insegnanti di sostegno attraverso l'impiego del Digital Storytelling.</p>

Tab. 2 Tabella riassuntiva degli studi inclusi nella rassegna

## 4. Risultati e caratteristiche degli studi inclusi

Nel presente contributo ci siamo proposti di presentare, attraverso una *Systematic Review*, i principali orientamenti e modelli di indagine adottati dall'attuale ricerca in Italia, sulle pubblicazioni avvenute tra il 2020 e il 2024.

Tutti gli studi inclusi nella presente rassegna, sono stati condotti nel contesto italiano (n = 7), poiché il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno è stato istituito in Italia con il D.M. del 30 settembre del 2011.

Le ricerche di natura empirica incluse nella rassegna sono sia di stampo qualitativo che quantitativo.

Tutti gli studi inclusi indagano le competenze degli insegnanti di sostegno e negli studi si riscontra il coinvolgimento di futuri insegnanti di sostegno specializzandi per tutti gli ordini e gradi di scuola.

Dall'analisi dei risultati degli studi inclusi, nello specifico, sono emerse le seguenti aree di competenza:

- Competenza digitale e tecnologica
- Competenza riflessiva
- Competenza etica e argomentativa
- Competenza relazionale e di gestione del gruppo classe
- Competenza valutativa.

A partire dall'analisi degli studi inclusi nella rassegna, è stata operata una sintesi riassuntiva delle competenze individuate e sono state raggruppate in aree di competenza, come mostrato in tabella (Tab. 3).



Competenza digitale e tecnologica
<p>Nel panorama attuale assume particolare rilievo anche il ruolo che le tecnologie assumono nella società e che determinano un riadattamento dell'azione didattica e dell'assetto comunicativo a scuola (Utgé <i>et. al.</i>, 2017). Il ruolo crescente delle tecnologie nella didattica è stato oggetto di una riflessione scientifica che rimanda ad una necessità di diffondere conoscenze tecnologiche unite a competenze di natura educativo-didattica (Mishra &amp; Koehler, 2006). Nasce, pertanto, l'esigenza di sviluppare una cultura digitale e specifiche competenze negli insegnanti, relative alle tecnologie educative per far fronte ai bisogni educativi degli alunni (Monacis &amp; Limone, 2023). In questa prospettiva diviene cruciale, per ogni insegnante, essere in grado di trasformare il setting didattico, utilizzando varie metodologie educativo-didattiche, progettando attività didattiche digitali e sperimentando strategie didattiche innovative. Studi, a questo proposito, dimostrano che l'utilizzo del digitale a scuola favorisce il coinvolgimento, la collaborazione e la comunicazione tra gli alunni, migliora i processi di autoregolazione dell'apprendimento e crea un ambiente scolastico più vicino ad un laboratorio che ad un setting tradizionale (Monacis &amp; Limone, 2023).</p>
Competenza riflessiva
<p>Questa competenza rappresenta una chiave di volta per lo sviluppo professionale dell'insegnante di sostegno in quanto «da una parte, orienta il suo agire educativo, aiutandolo a declinare lo sguardo sulle pratiche educative inclusive e sulle efficaci modalità relazionali/comunicative da attuare nel contesto classe dall'altra parte, guida l'insegnante in una profonda conoscenza del proprio sé professionale» (Di Carlo, 2023, p. 104). Sviluppare la competenza riflessiva significa, per l'insegnante di sostegno in formazione, consentirgli di riflettere sui propri processi cognitivi attraverso cui attribuisce significato ai propri vissuti e alle proprie azioni educativo-didattiche. Possedere questa competenza consente all'insegnante di sostegno di adottare un atteggiamento pronto a negoziare azioni, concetti e idee sulla base dei bisogni e degli interessi degli alunni, garantendo un ambiente inclusivo per tutti e una continua formazione e ridefinizione della propria professionalità (Marzano, 2013).</p>
Competenza etica e argomentativa
<p>Nell'azione educativo-didattica l'insegnante ricopre un importante ruolo per sviluppare una relazione, che può definirsi di aiuto, con l'alunno con disabilità. In questo delicato processo, l'insegnante deve riflettere sui valori e sulle conseguenze delle proprie azioni in una prospettiva di etica della propria professionalità. In altre parole, l'insegnante di sostegno, durante il percorso di specializzazione deve sviluppare la competenza etica deve, cioè, prendere coscienza e saper rappresentare a sé stessi e agli altri (alunni, colleghi, genitori, etc.), le motivazioni e i valori che ispirano le proprie scelte educative. In questa prospettiva l'immagine dell'insegnante di sostegno viene connotata da una specificità in più che rimanda ad una forte e imprescindibile connessione tra competenza etica che dell'insegnante e una competenza argomentativa, intesa come capacità di auto-interrogarsi sul senso e sul significato dei propri interventi educativi. Questa capacità richiama la ragione pratica, ovvero la «capacità di riflettere sulla propria esperienza e su di sé al fine di renderla accessibile, a sé ed agli altri, attraverso la parola» (Damiano, 2007, p. 328). La competenza etica, in questo senso, è da intendere come un processo continuo che implica l'ascolto profondo di sé e dell'altro, indagando i vissuti emersi e presagendo la possibilità di creare spazi di relazione che possano favorire un impatto positivo nella relazione tra l'insegnante e l'alunno con disabilità (Clandinin &amp; Caine, 2013).</p>
Competenza relazionale e di gestione del gruppo classe
<p>Un insegnante che possiede competenze relazionali e le utilizza in una relazione educativa è in grado di ottenere dagli studenti migliori risultati (Cottini, 2014; Felder &amp; Brent, 2007; Ianes, 2006; Topping, 2014) sul piano cognitivo, in quanto memorizzano più facilmente, sono più motivati ad apprendere, sviluppano livelli superiori di capacità di ragionamento; sul piano relazionale, in quanto si creano rapporti di amicizia e ogni differenza viene rispettata; sul piano psicologico (migliora l'immagine di sé, il senso di autoefficacia e si sviluppa una maggiore capacità di affrontare le difficoltà e lo stress).</p> <p>Inoltre, alcuni autori hanno sottolineato, a questo proposito, che la capacità dell'insegnante di instaurare una relazione educativa ha effetti importanti sulle modalità di svolgimento di un compito da parte degli alunni, sulla loro motivazione ad apprendere e sulla qualità delle relazioni tra pari (Aspelin &amp; Jonsson, 2019; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Martin &amp; Dowson, 2009; Pennazio &amp; Boichichio, 2021). L'utilizzo di una relazione educativa rimanda alla possibilità di utilizzare metodologie didattiche attive, come il <i>cooperative learning</i>, il <i>peer tutoring</i>, il <i>role play</i>, attivando processi che promuovano capacità metacognitive ed emotive.</p>
Competenza valutativa
<p>La competenza valutativa ha una potente natura formativa in quanto consente di porre l'accento sul processo di apprendimento e permette di valorizzare il percorso di crescita degli alunni (Tomlinson, 2003).</p> <p>La competenza valutativa implica differenti procedure e punti di vista degli insegnanti e degli alunni. In questa concettualizzazione, la competenza valutativa non può essere intesa come mero atto burocratico, ma consente di promuovere lo sviluppo dell'alunno (Nigris, Balconi &amp; Zecca, 2020). Essa ha una potente natura formativa in quanto consente di porre l'accento sul processo di apprendimento e permette di valorizzare il percorso di crescita degli alunni (Tomlinson, 2003).</p> <p>La valutazione è strettamente collegata ad un processo di autovalutazione critico e riflessivo che gli insegnanti attuano nei confronti delle decisioni e scelte didattiche compiute sul piano progettuale, metodologico, e comunicativo (Schön, 1993).</p>

Tab. 3. Aree di competenza dell'insegnante di sostegno

## 5. Conclusioni e discussione dei risultati

Il presente lavoro ha avuto l'obiettivo di individuare le principali competenze delineate nei contributi inclusi nella rassegna sistematica, dalla quale appare evidente come il docente specializzato deve possedere specifiche competenze per far fronte alle esigenze educative dell'intera classe in un'ottica equa, inclusiva e di valorizzazione delle specificità di ciascun alunno (Calidoni *et al.*, 2021; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009).



Come già detto, la presente revisione vuole collocarsi come una continuazione di quella già esistente in letteratura (De Angelis, 2021) con lo scopo di riportare le evidenze rintracciate nei contributi pubblicati negli ultimi anni. Tra le due revisioni, infatti, esistono molti aspetti complementari. Si vuole sottolineare, innanzitutto, come entrambe le rassegne si concentrino su strumenti utilizzati per valutare le competenze degli insegnanti di sostegno. Inoltre, tutte e due i lavori esplorano le competenze chiave legate alla figura dell'insegnante di sostegno, come quella legata alla progettazione, creazione di spazi e di contesti educativi-inclusivi, realizzabili attraverso l'uso di strategie specifiche, la collaborazione con colleghi e la gestione efficace del gruppo classe.

La revisione di De Angelis (2021) si focalizza sulle competenze fondamentali per l'insegnante di sostegno, offrendo una panoramica generale. Inoltre, le competenze valutate sono maggiormente orientate verso aspetti pratici e applicativi, come la progettazione individualizzata, la gestione relazionale e la comunicazione multimodale ed emergono strumenti come la videoanalisi, questionari anonimi online e scale di valutazione.

La presente rassegna, invece, si focalizza su indagini esplorative e strumenti prevalentemente basati su questionari strutturati, semi-strutturati e auto-valutativi, con un'enfasi particolare sulle dimensioni riflessive, relazionali e digitali. In questo lavoro, inoltre, emerge come le competenze di natura riflessiva ed etica siano alla base per la costruzione di un contesto inclusivo e per promuovere, negli insegnanti di sostegno, la capacità di riflettere su episodi significativi dell'esperienza professionale. Inoltre, dagli studi inclusi nella revisione, risulta fondamentale per l'insegnante di sostegno possedere conoscenze di natura disciplinare, normativa, metodologica e progettuale in un'ottica inclusiva e che tali conoscenze devono poi trovare applicazione nel contesto scolastico, adeguandosi anche al digitale. Per tale ragione, la competenza tecnologica e digitale, rappresenta una chiave di volta per facilitare i processi di insegnamento e di apprendimento degli alunni con disabilità e di tutta la classe. A tal proposito, lo studio di La Marca e Di Martino (2021), in cui presentano come strumento il modello TPACK o il lavoro di Moira e Gaggioli (2021), in cui presentano i risultati delle risposte fornite al questionario ATTID, sono principalmente finalizzati a indagare competenze riflessive, digitali ed etiche, oltre che atteggiamenti e percezioni legate all'inclusione. Attraverso questi strumenti, in entrambi gli studi (La Marca & Di Martino, 2021; Moira & Gaggioli, 2021), è stato possibile evidenziare le competenze fondamentali di ingresso degli insegnanti, come la capacità di utilizzare strategie digitali, di riflettere sui propri atteggiamenti e di gestire dinamiche inclusive nelle classi. Anche il lavoro di Monacis e Limone (2023) enfatizza l'importanza di sviluppare nell'insegnante di sostegno la competenza digitale e, in modo particolare, lo studio si è proposto di analizzare gli effetti di un intervento che ha previsto l'utilizzo del digital storytelling per sviluppare le competenze digitali negli insegnanti di sostegno.

Questo avanzamento della ricerca può offrire un'evoluzione dall'analisi iniziale delle conoscenze teoriche alla valutazione delle capacità pratiche e del loro impatto sui contesti scolastici.

Il presente lavoro, tuttavia, presenta alcuni limiti. Il primo elemento di criticità può essere rappresentato dall'individuazione di soli articoli pubblicati in lingua italiana, incidendo sui risultati ottenuti. Nonostante tali limiti, tuttavia, è stato possibile rintracciare alcune nuove competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere.

A partire da quanto emerso è possibile affermare che le competenze che l'insegnante deve possedere sono multiple e variegata e che tutte sono necessarie per facilitare la predisposizione di un clima inclusivo e per generare il senso di appartenenza al gruppo classe, dando vita ad una relazione educativa (WHO, 2018). Le competenze individuate (relazionali, digitali, etiche, riflessive, valutative) si sviluppano attraverso un continuo esercizio di presa di decisioni e di assunzione di posizioni sempre nuove in vista di facilitare l'implementazione di un'azione educativa che sia prima pensata e poi agita. Appare opportuno, in tal senso, sottolineare che riflettere sulla propria azione educativo-didattica vuol dire far luce su ciò che è implicito e su ciò che resta silente in ogni azione, ma che merita di essere compreso, significato e agito a partire dalle sfide sociali emergenti (Becchi, 2005; Schön, 1993). Attraverso la capacità riflessiva l'insegnante di sostegno può comprendere come funziona una situazione educativa compiendo anche una valutazione delle relazioni latenti e che cambiano nel tempo. La competenza valutativa è, quindi, una



dimensione fondamentale, che non va semplicemente intesa come valutazione del risultato scolastico a cui viene attribuito un valore o un giudizio, ma essa assume un'ottica polivalente, in grado di considerare le funzioni in prospettive di ben più ampio valore sociale e umano poiché esige la presenza di un approccio collaborativo, di corresponsabilità e di partecipazione di tutti coloro che sono coinvolti nel processo di inclusione (Visalberghi, 1993; Nigris, Balconi & Zecca, 2020).

Questo suggerisce come la pratica esercitata dall'insegnante di sostegno sia determinante su due livelli: un primo che fa riferimento alla possibilità di migliorare la pratica inclusiva attuata in classe offrendo a tutti gli alunni l'opportunità di prendere parte alla vita di gruppo in modo equo; un secondo livello, invece, riguarda la possibilità, per l'insegnante di sostegno, di sviluppare la propria professionalità. Questi due livelli, chiaramente, sono direttamente proporzionali, in quanto all'aumentare di un livello avviene inevitabilmente l'innalzamento del secondo e viceversa.

Questa revisione si propone, infine, come uno studio da cui partire per approfondire tali tematiche attraverso ulteriori ricerche e l'auspicio è quello di riuscire a condurre, nei prossimi anni, delle indagini che possano rendere maggiormente visibile le sempre nuove e variegate competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere, in modo da mettere a punto strumenti per indagare le competenze in entrata e in uscita degli insegnanti di sostegno, valutando anche l'efficacia e la qualità della formazione erogata.

## Riferimenti bibliografici

- Arduini, G., & Bocci, F. (2019). La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 1, 105–113.
- Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Sciences & Society*, 10(1), 135–156.
- Calidoni, P., Dettori, F., Manca, G., & Pandolfi, L. (2021). Special education teachers in training and ethical competence development. An exploration at the University of Sassari. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(2), 64–77.
- Cajola, L. C., & Ciraci, A. M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTisMondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 292–329.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@ re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 17(1), 18–48.
- Chalmers, I., & Altman, D. G. (1995). *Systematic reviews*. London: BMJ Publishing.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207–234.
- Clandinin, D. J., & Caine, V. (2013). Narrative inquiry. In A. Trainor, E. Graue. *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). New York: Routledge.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- 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*, 2(2) 10-20.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11–19.
- D'Alonzo, L. (2009). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare: introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 189–218.
- De Angelis, M. (2021). Valutare le competenze degli insegnanti inclusivi: una revisione sistematica all'interno dei corsi di formazione per la specializzazione in educazione speciale in Italia. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21 (1), 253-269.



- De Angelis, M. (2022). Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher). *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 35-50.
- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Donnelly, V. (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Dovigo, F. (2015). Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 275–290.
- Evans, J., & Benefield, P. (2001). Systematic reviews of educational research: does the medical model fit? *British educational research journal*, 27(5), 527–541.
- Ferrero, V. (2023). Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 252-272.
- Germani, S., & Leone, C. (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 148-162.
- Ferrara, G., & Pedone, F. (2019). Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(3), 221–233.
- 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*, 11(1), 169–185.
- Guerini, I. (2020b). Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno Teachers in training. Results of the final survey on a group of trainees specializing in support. *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, 1, 51.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Ianes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 35-53.
- Ianes, D. (2023). *Evolvere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2019). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 34-49.
- Isidori, M. V. (2018). Il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Recenti acquisizioni sulla didattica inclusiva e sulla formazione dell'insegnante di sostegno come azione di sistema: evidenze. *Formazione & Insegnamento*, 16(3), 245–258.
- Isidori, M., & Traversetti, M. (2018). Il contributo delle neuroscienze cognitive alla riflessione in tema di formazione degli insegnanti inclusivi. Dati di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 105–122.
- La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). The integration of technological, didactic and disciplinary skills in the initial training of support teachers. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 154-171.
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most?. *Computers & Education*, 160, 104052.
- Marzano A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo delle competenze*. Lecce: Pensa Editore.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2003). Not "what" but "how": Becoming design-wise about educational technology. In Y. Zhao (Ed.), *What teachers should know about technology: Perspectives and practices* (pp. 99-122). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, 2011, <https://www.gazzettaufficiale.it>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & TP Group. (2009). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7).
- Moira, S., & Gaggioli, C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@ re*, 21(1), 38-52.
- Monacis, D., & Limone, P. (2023). Professionalità navigate: le competenze digitali dell'insegnante di sostegno. *Life-long Lifewide Learning*, 19(42), 430-443.



- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 150–160.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L. (2020). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Londra: Pearson.
- Oakley, A. (2003). Research evidence, knowledge management and educational practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1(1), 21–33.
- Pennazio, V., & Bochicchio, F. (2021). Didattica inclusiva e competenze di ingresso degli insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa. *Form@re*, 21(1).
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123–149.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Dedalò.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. ASCD.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.
- Utgé, M. S., Mazzer, M., Pagliara, S. M., & de Anna, L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attività di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 133–146.
- Visalberghi, E. (1993). Capuchin monkeys: A window into tool use in apes and humans. *Strumenti, linguaggio e cognizione nell'evoluzione umana*, 138-150.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Pianificazione per un efficace co-insegnamento, la chiave per un'inclusione di successo: La chiave per un'inclusione di successo. *Educazione correttiva e speciale*, 17 (4), 255-264.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Esperienze di co-insegnamento: i benefici e i problemi che insegnanti e presidi segnalano nel tempo. *Journal of learning disadvantages*, 30(4), 395-407.
- WHO (2018). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11th revision (Icd-11)*. In International Classification of Health Interventions (Ichi).



**Federico Chiappetta**

PhD Student | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo | federico.chiappetta@unibg.it

## Il laboratorio di “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica” del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno. Una proposta di metodo e di contenuti

### The “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica” Workshop of the Specialisation Course for Support Teachers. A Proposal of Method and Content

Call

In recent times, the inclusive processes in Italian school and the role of specialized teacher have been at the centre of the educational and political debate. In the last months, in particular, the profile of competences that a specialized teacher should develop to be able to contribute to the design and the realization of inclusive learning contexts has been discussed. This article, referring to the existing Specialisation Course for Support Teachers, intends to advance a methodological and content-related proposal concerning the “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica” workshop. The outlining of the educational path originates from the clarification of methodological perspective assumed and from the highlighting of certain elements considered essential for the design of the workshop (what idea of knowledge? What idea of experience? What idea of educational practice?). Regarding the proposal about the contents to be addressed, in accordance with the distinctive perspective assumed, the value of some thematic kernels considered fundamental within the workshop is pointed out: the concept of meaningful learning, the role of learning mediators, the adaptation of educational materials and the nature and the role of graphic organizers.

**Keywords:** Specialized teacher; laboratory education; meaningful learning; learning mediators.

Negli ultimi tempi, i processi inclusivi della scuola italiana e il ruolo del docente specializzato sono stati al centro del dibattito pedagogico e politico. Negli ultimi mesi, in particolare, è stato messo a tema il profilo di competenze che un docente di sostegno dovrebbe sviluppare per poter contribuire alla progettazione e alla realizzazione di contesti di apprendimento inclusivi. Il presente articolo, facendo riferimento all’attuale Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno, intende avanzare una proposta metodologica e contenutistica relativa al laboratorio di “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica”. La delineazione del percorso didattico muove dall’esplicitazione della prospettiva metodologica assunta e dalla messa in luce di alcuni elementi ritenuti essenziali per la progettazione del laboratorio (quale idea di conoscenza? Quale idea di esperienza? Quale idea di pratica didattica?). Per quanto concerne la proposta relativa ai contenuti da affrontare, secondo la peculiare prospettiva assunta, viene messo in evidenza il valore di alcuni nuclei tematici ritenuti fondamentali all’interno del laboratorio: il concetto di apprendimento significativo, il ruolo dei mediatori, l’adattamento dei materiali didattici e la natura e il ruolo degli organizzatori grafici.

**Parole chiave:** Insegnante specializzato; didattica laboratoriale; apprendimento significativo; mediatori didattici.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Chiappetta, F. (2024). The “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica” Workshop of the Specialisation Course for Support Teachers. A Proposal of Method and Content. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 128-135. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-11>

**Corresponding Author:** Federico Chiappetta | federico.chiappetta@unibg.it

**Received:** 20/10/2024 | **Accepted:** 10/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-11



## 1. Le ragioni di un tentativo

«Badi la signoria vostra» osservò Sancio  
«che quelli che si vedono là non sono giganti ma mulini a vento ...»  
(Miguel de Cervantes, *Don Chisciotte della Mancia*, Einaudi, Torino 1957)

Fra le reazioni della comunità pedagogico-didattica italiana all’emanazione del Decreto-legge n. 71 del 31 maggio 2024<sup>1</sup>, ha assunto un particolare rilievo il documento della Società Italiana di Pedagogia Speciale “No alle scorciatoie. Sì a una formazione di qualità del docente specializzato sul sostegno!”<sup>2</sup>. Come è noto, il Decreto-legge n. 71, all’articolo 6, ha disposto che, «in via straordinaria e transitoria, in aggiunta ai percorsi di specializzazione sul sostegno», si possa conseguire la «specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità» mediante «il superamento dei percorsi di formazione attivati dall’Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE)». L’articolazione di tali percorsi formativi, nel disegno tracciato dal Decreto-legge n. 71, prevede «il conseguimento di almeno trenta crediti formativi». Al comma 3 dello stesso articolo, in particolare, si legge che con un successivo decreto verranno definiti, fra le altre cose, «il profilo professionale del docente specializzato» e «i contenuti dei crediti formativi dei percorsi di formazione attivati». Il documento “No alle scorciatoie”, oltre a mettere nuovamente in evidenza «il ruolo pivotale» e da «catalizzatori dell’inclusione» degli insegnanti specializzati, ha sottolineato la peculiare organizzazione e articolazione degli attuali Corsi di Specializzazione per le attività di Sostegno (CSS), che sono orientati allo sviluppo di essenziali «competenze chiave» da parte dei corsisti. La Società Italiana di Pedagogia Speciale, con questo documento, ha formalmente espresso «preoccupazione», «profonda contrarietà e presa di distanza da una proposta formativa che mina la qualità della formazione degli insegnanti e dell’inclusione, aprendo la strada a reali discriminazioni tra i profili in uscita dei docenti che scelgono di specializzarsi sulle attività di sostegno didattico». Non si può certamente negare che una questione indubbiamente centrale, per la qualità dei processi di inclusione scolastica, riguarda proprio la delineazione dei percorsi formativi proposti agli specializzandi e, di conseguenza, la definizione dei profili di competenza in uscita dei docenti specializzati. Il significato che può realmente assumere – nel personale itinerario formativo di un docente specializzato – un percorso come l’attuale CSS si gioca essenzialmente sulla qualità metodologica e contenutistica derivante dall’itinerario, auspicabilmente sapiente, fra gli insegnamenti e i laboratori previsti. Come è noto, l’attuale architettura dei CSS è stata definita dal Decreto Ministeriale 30 settembre 2011<sup>3</sup>, in particolare mediante l’Allegato B. Il “Profilo del docente specializzato”, invece, è stato delineato dall’Allegato A del Decreto. Tale profilo, esito atteso della frequenza di numerosi corsi e incontri laboratoriali e del superamento di altrettante prove finali, prevede una serie di competenze fondamentali e irrinunciabili ai fini della promozione dei processi di inclusione degli allievi con disabilità.

Il presente contributo, a partire dall’esperienza di insegnamento maturata in tre cicli (V, VII e VIII) del CSS presso l’Università degli studi di Bergamo, intende tratteggiare una proposta metodologica e contenutistica relativa al laboratorio di “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica”, previsto dall’Allegato B del Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. Per un verso, dato l’atto legislativo richiamato sopra, la proposta di un possibile percorso didattico, all’interno del più ampio e articolato sistema del CSS, parrebbe essere, per così dire, in controtendenza, quasi una *singolar tenzone* contro i mulini a vento. Ma, a ben vedere, potrebbe anche essere interpretata come messa in luce di un possibile elemento istituzionale all’interno di un dibattito ancora da farsi. Andrea Canevaro, a questo proposito, ha ricordato che «l’istituente è immaginazione ma è anche proposta, proposizione» (Canevaro, 2023, p. 122). Vi è, nel disegno delineato, una dose significativa di rischio, derivante, soprattutto, dal tentativo di ‘mettere su carta’ quello

1 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/31/24G00089/SG>

2 <https://s-sipes.it/no-alle-scorciatoie-si-a-una-formazione-di-qualita-del-docente-specializzato-sul-sostegno-documento-sipes-in-riferimento-alle-decisioni-assunte-con-il-recente-decreto-legge-n-71-del-31-maggio-2024/>

3 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>



che è stato un processo iterativo e ricorsivo, segnato da costanti ripensamenti, aperto alle sollecitazioni e ai significati emergenti che derivano dal contatto con i colleghi e con gli specializzandi<sup>4</sup>.

Un altro ordine di considerazioni spinge a ritenere la descrizione e l'analisi critica di un percorso didattico, come quello proposto, quale pratica di riflessività di rilevanza essenziale in relazione ai processi educativi e di insegnamento ai quali si è dato corso. Luigina Mortari, a più riprese, ha evidenziato il valore della riflessività in relazione alla ricerca in ambito educativo e agli itinerari formativi di educatori e insegnanti (Mortari, 2003, 2009). La studiosa, in particolare, ha osservato che «riflettere significa prendere in esame la propria esperienza e le convinzioni che sono alla base delle scelte decisionali, per poi risalire alle assunzioni in base alle quali si giustificano certe opzioni teoriche» (Mortari, 2003, p. 23). La pratica riflessiva prova, così, a porre luce sull'intreccio inestricabile costituito dalla pratica didattica, quale esperienza vissuta, e dalle assunzioni teoriche (esplicite e implicite), che sempre orientano l'agire didattico. La riflessività, in tal senso, può anche, in un certo modo, rappresentare il tentativo fragile, e sempre parziale, di restituire al linguaggio, di 'mettere in parola', la complessità del divenire stesso dell'esperienza educativa. Proporre un laboratorio, all'interno di percorso articolato come il CSS, è – occorre ricordarlo – un atto educativo intriso di problematicità. Per argomentare tale affermazione, si potrebbero delineare differenti ordini di ragioni: fra queste, è necessario ricordare che i laboratori, all'interno di questo itinerario formativo, si connettono strettamente agli insegnamenti che, in qualche modo, forniscono le coordinate teoriche di riferimento; inoltre, gli specializzandi provengono, generalmente, da precedenti percorsi formativi molto differenti e, nello stesso tempo, hanno esperienze in ambito educativo e scolastico significativamente diverse (e, in alcuni casi, non hanno esperienze in questi terreni). Come è stato messo in luce, infatti, «spesso la realtà dei pratici (educatori, operatori sociali e operatori sanitari) si presenta nella forma di situazioni ingarbugliate, densamente problematiche, che non si offrono a nessuna soluzione precostituita, poiché l'esperienza educativa, nella sua densa problematicità, è eccedente rispetto a qualsiasi teoria. Non si può, infatti, assumere che il testo dell'esperienza, fatto di casi unici e singolari, si adatti a teorie interpretative predefinite» (Mortari, 2003, p. 25). Come fare emergere, allora, la relazione fra la delineazione di una proposta formativa (in questo caso, il laboratorio) e il testo stesso dell'esperienza che, a partire – almeno in parte – dalle intenzioni progettuali, si è sviluppato? Come 'provare a dire' il significato assunto, di volta in volta, da questo itinerario formativo, al tempo stesso effetto e causa delle intenzioni progettuali nella loro costante evoluzione? Luigina Mortari, in particolare, ha ripreso la distinzione operata da Donald Schön<sup>5</sup> fra «riflessione-in-azione» e «riflessione-su-l'azione» e vi ha accostato, sulla base delle considerazioni di Max van Manen<sup>6</sup>, la «riflessione-sull'azione-possibile» (Mortari, 2003, p. 25): pur essendo, tali momenti, logicamente e processualmente inscindibili, il presente contributo intende presentarsi, soprattutto, come una forma possibile della riflessione sull'azione educativa e didattica proposta e su quella futura. D'altra parte, la riflessività, quale pratica di un pensiero vivo, considera le relazioni complesse fra i diversi momenti educativi: ripensa nel presente il passato, alimentando – in una tensione immaginativa – il nesso vivente fra passato e possibilità future. In un certo senso, si potrebbe affermare che l'essenza della riflessività è una tensione aperta e relazionale, un tessuto che sempre, e in modo ricorsivo, interconnette. Aver avuto l'opportunità di proporre il medesimo laboratorio, nel corso di differenti cicli (V, VII e VIII) del CSS, ha consentito, a partire dalle esperienze vissute e dalle pratiche riflessive attivate, di affinare, via via, le proposte avanzate e di essere, sempre più, sensibile alle sollecitazioni originate dall'interazione con i corsisti. E così, di volta in volta, ha permesso di ricalibrare gli itinerari delineati, come esperienza di ripensamento di quanto vissuto e progettato.

4 Questo scritto rappresenta anche un'occasione preziosa per ringraziare, del cammino condiviso e degli apprendimenti co-costruiti, tutti i corsisti e i colleghi incontrati nei vari cicli del CSS dell'Università degli studi di Bergamo.

5 Il riferimento è soprattutto a Schön D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco.

6 La studiosa ha ripreso, nello specifico, Van Manen M. (1993), *The Tact of Teaching*, The Althouse Press, Ann Arbor.



## 2. Un metodo vivo, evolutivo, in cammino

La progettazione di ogni esperienza didattica – intesa, al tempo stesso, come percorso di ricerca – inevitabilmente muove, in modo esplicito o implicito, da una peculiare idea di metodo. Porre l'attenzione sul metodo implica l'esplicitazione della prospettiva assunta, anche solo temporaneamente, e, nello stesso tempo, l'impegno nella elaborazione di risposte, almeno parziali, ad alcune domande fondative: a partire da quale idea di conoscenza si origina il discorso e si sviluppano le pratiche? Quale idea di esperienza funge da pietra angolare per l'intera progettazione? Quale idea di pratica didattica viene messa a fuoco mediante le intenzionalità progettuali?

Per quanto concerne l'esplicitazione della prospettiva metodologica, si può seguire la riflessione che ha sviluppato Luigina Mortari. La studiosa ha osservato che «un metodo che si modula nel suo divenire, dunque un metodo esperienziale, non risponde a una concezione debole del lavoro scientifico, quanto invece a una concezione pensosamente impegnativa (...) Il metodo è innanzitutto apertura, passaggio ad altro, al non conosciuto e, quindi, a ciò che non può essere anticipato prima che il cammino abbia inizio» (Mortari, 2010, p. 34). A ben vedere, si tratta di un'idea di metodo, orientata alla pratica educativa e didattica, in grado di porsi di fronte alla complessità delle relazioni, che hanno luogo nei differenti ambiti educativi, senza semplificarne l'essenza, snaturandola. Un metodo vivo e poroso, capace di evoluzione e di essere trasformativo nei contesti, proprio in virtù dell'interazione valorizzante con i diversi interlocutori, anche nella distanza di prospettive e posizionamenti. Un metodo che diviene, in un certo modo, «un pensare vivo che si struttura gradualmente lungo il cammino della ricerca» (Mortari, 2010, p. 34).

L'idea di conoscenza assunta, sia nel disegno stesso del percorso didattico sia in relazione alla possibile esperienza conoscitiva proposta ai corsisti, fa riferimento, soprattutto, al pensiero complesso e alla riflessione di Edgar Morin. Il filosofo francese, in uno dei suoi testi più noti e apprezzati, ha osservato che «una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione» e che «ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione (a partire da segnali, segni, simboli), sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi» (Morin, 2000, p. 18). La riflessione di Edgar Morin, illuminante anche per il sapere didattico, ha suggerito di porre attenzione e di dare valore all'organizzazione delle conoscenze all'interno della progettazione didattica e ai processi di *traduzione* e di *ricostruzione* delle conoscenze che le proposte avanzate mirano ad attivare. Una prospettiva didattica che – a partire dalla consapevolezza della complessità non riducibile delle interazioni educative – si pone, umilmente, come relazione in grado di promuovere, in molti modi, continui processi di traduzione, di ricostruzione, di riorganizzazione e di messa in discussione delle conoscenze. «Il processo» ha, inoltre, osservato Edgar Morin «è circolare, passa dalla separazione al collegamento, dal collegamento alla separazione, e poi, dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi all'analisi. In altri termini, la conoscenza comporta nello stesso tempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi» (Morin, 2000, p. 18). Questi possono essere considerati elementi decisivi anche in relazione, ad esempio, alla progettazione didattica di un incontro di laboratorio che, data la sua natura aperta, relazionale e interattiva, non può che svilupparsi sulla base di continui passaggi di separazione e interconnessione, a partire dalle parole del docente e dai preziosi contributi di ogni singolo partecipante, in una trama attiva, aperta ed evolutiva di co-costruzione della conoscenza.

L'idea di esperienza che ha fornito un quadro di riferimento molto significativo per la progettazione e lo svolgimento del laboratorio è quella che è stata sviluppata da John Dewey. La didattica laboratoriale, nell'intrecciarsi continuo di momenti di esposizione teorica e momenti di esperienza attiva dei corsisti, si innesta sull'idea che «un'esperienza è valida nella misura in cui conduce a percepire certe connessioni» (Dewey, 1965, p. 180). Nella logica dell'attività laboratoriale, il significato che può essere co-costruito a partire dalle indicazioni teoriche del docente e dalle interazioni con/fra i corsisti è strettamente connesso alle esperienze proposte, occasione di ripresa delle idee incontrate e di attivazione di conoscenze ed esperienze pregresse. Centrale, come ha messo in luce John Dewey, è «il discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede di conseguenza», poiché «nessuna esperienza che abbia



un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero» (Dewey, 1965, p. 186). La didattica laboratoriale proposta ha assunto, quindi, come proprio elemento specifico il dialogo continuo fra gli elementi teorici proposti, o soltanto richiamati, e l'esperienza sviluppata a partire da specifiche indicazioni di lavoro, coerenti con la parte di natura teorica o, in alcuni casi, da richieste e proposte dei corsisti stessi.

Un altro riferimento essenziale per la proposta del laboratorio di "Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica", così come per l'assunzione di una peculiare prospettiva per la conduzione dello stesso, è l'idea di "comunità di pratica" (Wenger, 2006). Gli studi di Etienne Wenger possono, infatti, offrire, a insegnanti e educatori, un prezioso contributo per ripensare le pratiche didattiche sulla base di una teoria sociale dell'apprendimento. Nella prospettiva dello studioso, centrali per comprendere il concetto di "comunità di pratica" sono alcune componenti essenziali: la significatività stessa dell'esperienza di apprendimento, l'idea di una forte connessione tra apprendimento e azione, la centralità dell'appartenenza a una comunità in ricerca e lo stretto legame tra i processi di apprendimento e l'evoluzione dell'identità (Wenger, 2006). In particolare, lo studioso ha osservato che il processo di apprendimento così sviluppato «si traduce in pratiche che riflettono sia l'esercizio delle nostre attività, sia le relazioni sociali che vi si accompagnano» e che «tali pratiche sono dunque patrimonio esclusivo di una sorta di comunità, creata nel tempo dallo svolgimento continuativo di un'attività comune» (Wenger, 2006, p. 57). Il complesso percorso di formazione di un docente specializzato richiede la presenza di una comunità di/in ricerca, all'interno della quale possano svilupparsi scambi, interazioni conoscitive, riconoscimenti reciproci, prese di distanza, ripensamenti, sconfinamenti. Il laboratorio presentato, così come è stato concepito, si è proposto quale iniziale occasione per co-costruire saperi significativi, strettamente connessi alla pratica didattica, e, al tempo stesso, per coltivare attenzioni reciproche e pratiche di cura. Un mediatore, insomma, che, a partire dal lavoro concreto sui materiali didattici (testi, organizzatori grafici, immagini, ...), ha inteso costituire e rappresentare uno sfondo comune – aperto, accogliente, non definito a priori – di confronto e di scambio, di *traduzione* e *ricostruzione* condivisa di saperi essenziali per lo sviluppo di pratiche didattiche realmente inclusive.

### 3. Mediatori per un apprendimento significativo

Per rendere comprensibile il disegno tratteggiato, occorre descrivere la cornice temporale e organizzativa, all'interno della quale la proposta laboratoriale ha preso forma. Presso il CSS dell'Università degli studi di Bergamo, ogni laboratorio, che prevede venti ore di attività, si sviluppa in cinque incontri da quattro ore. Di consueto, una parte dell'ultimo incontro viene dedicata alla prova finale, strettamente connessa con il percorso sviluppato. Per quanto concerne i contenuti proposti e discussi negli incontri, anche sulla base dell'ascolto delle esigenze e dei desideri di approfondimento degli specializzandi, il laboratorio di "Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica" si è, nel corso del tempo, strutturato a partire da alcuni nuclei tematici ritenuti essenziali: il concetto di apprendimento significativo (Ausubel, 1995; Novak, 2012), la natura e il ruolo dei mediatori (Canevaro, 2013)<sup>7</sup>, l'adattamento dei materiali didattici (Ianes, 2022<sup>2</sup>) e la natura e l'utilizzo degli organizzatori grafici (Novak, 2012; Buzan, 2018). Generalmente, il primo incontro viene dedicato – mediante modalità di interazione dialogiche e partecipative – a richiamare alcuni elementi teorici approfonditi negli insegnamenti del CSS (l'attuale definizione di disabilità, il modello bio-psico-sociale alla base dell'*International Classification of Functioning*, il ruolo del docente specializzato a supporto dei processi di inclusione scolastica, alcuni elementi essenziali presenti nei documenti legislativi, ...), i quali vengono fatti interagire – per quanto concerne le discipline dell'area antropologica – con alcune prospettive che verranno approfondite nel percorso proposto, per esempio l'idea di apprendimento significativo, sviluppata da David Ausubel e ripresa, fra gli altri, da Joseph Novak. Inoltre, soprattutto a par-

7 La messa a fuoco di tale nucleo, in relazione agli altri, è recente. Verrà introdotto negli incontri laboratoriali, nel IX ciclo del CSS presso l'Università degli studi di Bergamo, a partire da novembre 2024.



tire dalle riflessioni e discussioni relative al ruolo dei fattori contestuali nella progettazione degli ambienti di apprendimento, viene generalmente introdotta la prospettiva di Andrea Canevaro sulla natura, sul ruolo e sul significato dei mediatori in ambito educativo e didattico. Tali nuclei tematici, insieme ad altri elementi e concetti richiamati, sono ritenuti essenziali per introdurre e approfondire l'adattamento dei testi e l'utilizzo di organizzatori grafici.

Per quanto riguarda le discipline dell'area antropologica (variamente intese nei due gradi di scuola secondaria), si ritengono centrali processi quali la comprensione, l'elaborazione e lo studio dei testi, ovvero dei materiali didattici di partenza. Il docente specializzato, in relazione alle specifiche situazioni in cui agisce e in collaborazione con i docenti disciplinari, ha il compito di mediare, secondo modalità differenti, tali processi. Un elemento imprescindibile è certamente l'attenzione alla significatività delle proposte avanzate e alla cura delle connessioni fra quanto gli allievi già conoscono (per ragioni di studio o di esperienza) e le conoscenze che le attività didattiche progettate consentono di costruire. Per questo risulta di grande valore la prospettiva di David Ausubel. Egli ha osservato, in particolare, che l'aspetto peculiare dell'apprendimento significativo «è che idee espresse in forma simbolica vengono collegate in modo non arbitrario e soggettivo (letteralmente) a ciò che il discente sa già, vale a dire agli aspetti già esistenti del suo bagaglio conoscitivo (ad esempio, un'immagine, un simbolo già significativo di qualcosa, un concetto, un'affermazione)» (Ausubel, 1995, p. 94). In qualsiasi contesto di apprendimento, il ruolo attivo del soggetto nei processi di *traduzione* e di *ricostruzione* delle conoscenze è essenziale e fondativo. Tale processo è ben messo in luce da Joseph Novak, il quale ha sostenuto che «l'apprendimento significativo si verifica quando chi apprende decide di mettere in relazione le nuove informazioni con le conoscenze che già possiede» (Novak, 2012, p. 47). La sottolineatura di questa prospettiva relativa ai processi conoscitivi ha, inoltre, un altro significato in termini inclusivi. Una scuola realmente attenta alle dimensioni cognitive e metacognitive è una scuola in grado di valorizzare la profondità (la lentezza?) dei processi soggettivi di conoscenza e di non essere 'ossessionata' soltanto dalla necessità di una *sterile accumulazione* – direbbe Edgar Morin – di conoscenze. I percorsi didattici capaci di fare questo sono quelli ricchi di mediatori che «interagiscono fra loro in momenti diversi e con diverse intensità» (Canevaro, 2013, p. 106). Soprattutto per quanto concerne le discipline dell'area antropologica, sono certamente mediatori preziosi – fra i molti sempre presenti nelle classi delle nostre scuole – le diverse modalità per adattare i testi e la realizzazione e l'utilizzo di organizzatori grafici. Un mediatore, secondo la lezione di Andrea Canevaro, «deve avere la possibilità di aprire e rinviare alla pluralità di mediatori» (i testi di partenza? I lavori svolti con i compagni?), deve rappresentare «un punto di convergenza di sguardi diversi» (può essere realizzato in modo cooperativo? Induce il docente a re-interpretare il suo ruolo?), può aiutare a «saggiare un terreno insicuro» (rappresenta un possibile elemento per giungere alla comprensione di materiali più complessi?), «deve essere malleabile» (in quanti modi può essere adattato un testo? Quante forme, complesse ed evolutive, può assumere un organizzatore grafico?) e «deve poter condurre e guidare a una sperimentazione di sé da parte del soggetto» (nella valorizzazione del ruolo fondamentale dell'errore nei processi di apprendimento?) (Canevaro, 2013, p. 106).

I tre successivi incontri del laboratorio, proprio a partire dall'intenzione di promuovere negli allievi processi di apprendimento significativo, vengono, usualmente, dedicati all'approfondimento teorico e ad attività laboratoriali relativi all'adattamento dei testi e al possibile utilizzo degli organizzatori grafici. Al cuore della messa a fuoco di tali contenuti, si trovano la convinzione dell'ineludibile necessità di aver cura del comprendere altrui e l'idea che le modalità per dire e rappresentare altrimenti le conoscenze rappresentino uno spazio che propriamente inaugura la stessa possibilità di inclusione. Comprendere, per poi poter apprendere, è possibile se i contesti offrono una eterogenea molteplicità di sentieri verso la conoscenza. L'adattamento dei testi e l'utilizzo di organizzatori grafici rappresentano, all'interno di progettazioni inclusive degli ambienti di apprendimento, mediatori essenziali per quel delicato processo «di integrazione degli obiettivi individualizzati nella programmazione della classe» (Ianes, 2022<sup>2</sup>, p. 71), ovvero per l'individuazione di *punti di contatto*.



Seguendo e rielaborando la proposta di Dario Ianes<sup>8</sup> (2022<sup>2</sup>), vengono proposti tre differenti livelli per l'adattamento dei testi: la facilitazione, la semplificazione di primo livello e la semplificazione di secondo livello. Al fine di promuovere apprendimenti significativi, a partire dalla comprensione approfondita del testo e dalla messa a fuoco delle difficoltà principali (lessicali, sintattiche, concettuali, ...), sulla base delle caratteristiche degli allievi con cui lavora, il docente può avvalersi di queste tre diverse modalità per adattare i testi didattici. Per quanto concerne la facilitazione, che si rivolge soprattutto agli allievi con «difficoltà percettive e di decodifica nell'approccio al testo» (Ianes, 2022<sup>2</sup>, p. 80), il documento testuale di partenza viene mantenuto, magari rendendone più accessibile il *layout*, e viene arricchito di vari elementi (evidenziazioni, glossari, organizzatori grafici, immagini). La semplificazione di primo livello, invece, prevede che il testo di partenza venga modificato attraverso il «rafforzamento dell'idea principale» e l'«uso di un linguaggio più semplice» (Ianes, 2022<sup>2</sup>, p. 80). Mediante una semplificazione a livello lessicale, sintattico e concettuale e grazie alla eliminazione delle «parti non essenziali del testo» (Ianes, 2022<sup>2</sup>, p. 81), i contenuti didattici possono essere resi più accessibili anche per chi presenta difficoltà significative. La semplificazione di secondo livello, infine, prevede di «ridurre al minimo la parte linguistica per lasciare quasi interamente posto a una sequenza iconica espressiva» (Ianes, 2022<sup>2</sup>, p. 81): centrale risulta il valore espressivo delle immagini in sequenza, mentre il testo assume la funzione di semplice descrizione delle stesse. Essenziale è sottolineare che la semplificazione del testo non esclude mai la possibilità di utilizzare, contemporaneamente, forme di facilitazione. A partire dal confronto su tali prospettive, vengono usualmente proposte diverse attività di adattamento, relative a svariate tipologie di testi. Momenti centrali per l'intero percorso laboratoriale sono quelli che prevedono, anche sulla base dell'analisi di possibili elementi di difficoltà, la condivisione dei lavori realizzati e l'attivazione di forme di riflessività sui processi di adattamento sviluppati.

Inoltre, gli incontri dedicati agli organizzatori grafici, come, per esempio, le mappe concettuali (Novak, 2012) o le mappe mentali (Buzan, 2018), permettono ai corsisti di approfondire non soltanto la natura tali strumenti, ma anche di sperimentare le modalità per realizzare e per guidare gli allievi nella realizzazione di questi mediatori. L'approfondimento degli organizzatori grafici richiamati, oltre ad altri, generalmente si sviluppa mettendo in luce le loro essenziali differenze di struttura e di potenziale utilizzo in relazione ai materiali didattici di partenza. Per esempio, le mappe concettuali, che, secondo una logica gerarchica, prevedono l'individuazione di concetti chiave, la loro messa in relazione mediante parole legame e si sviluppano anche mediante collegamenti trasversali (Novak, 2012), possono risultare un valido strumento conoscitivo in relazione alle discipline (o ai problemi) che necessitano, in modo particolare, di soffermarsi sulla trama relazionale dei concetti e delle informazioni. La discussione che, di solito, si sviluppa a partire dalla presentazione dei lavori degli specializzandi offre preziose occasioni di confronto e di riflessione, di condivisione di prospettive interpretative creative e di attento approfondimento delle attività di comprensione ed elaborazione dei testi e di costruzione della conoscenza.

Tanto l'adattamento dei testi quanto l'approfondimento degli organizzatori grafici, nell'ambito del laboratorio, offrono agli specializzandi l'occasione di lavorare, in modo esperienziale e cooperativo, con mediatori didattici inclusivi e in grado di informare – secondo modalità molteplici ed eterogenee – la progettazione di contesti di apprendimento aperti e accessibili. L'esperienza di lavoro a partire da situazioni di lavoro e materiali didattici, consueti per gli specializzandi, consente di sviluppare competenze essenziali per la quotidiana pratica didattica.

8 Dario Ianes, a sua volta, ha ripreso la proposta di Carlo Scataglini e Annalisa Giustini (1998). Si può vedere anche un lavoro successivo dello stesso Carlo Scataglini (2017).



## 4. Riflessioni conclusive

Nei percorsi formativi rivolti a futuri docenti (specializzati), risulta indispensabile coltivare la riflessività sulle pratiche educative e didattiche: i percorsi laboratoriali, come quello delineato, rappresentano un'occasione preziosa per riflettere, a partire da un confronto costante tra colleghi, sulle progettazioni proposte e sui materiali realizzati. Molte delle conoscenze, all'interno di tali percorsi, vengono co-costruite a partire da pratiche dialogiche che, mediante un'interazione continua, consentono di fare emergere le esperienze dei corsisti coinvolti e, al tempo stesso, di valorizzare le discussioni sviluppate a partire dalle attività proposte (di progettazione e di realizzazione di mediatori didattici inclusivi). Gli scambi arricchenti, le indicazioni emergenti dai dialoghi, la tensione verso pratiche cooperative di lavoro e di co-costruzione della conoscenza tratteggiano i contorni di quella che, a pieno titolo, di volta in volta, può essere considerata una vera "comunità di pratica". Nella convinzione che processi di apprendimento significativo possano avviarsi, in modo privilegiato, a partire dalla riflessione sull'esperienza formativa vissuta, intesa al tempo stesso come pratica di ricerca, un tratto essenziale del percorso proposto è quello di orientare il corsista a un'interpretazione aperta e problematizzante del proprio futuro lavoro, alimentata da una costante tensione euristica e da continue discussioni e analisi critiche.

## Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D.P. (1995). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologia per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli (ed. or. *Educational Psychology. A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1968).
- Buzan, T. (2018). *Le leggi delle mappe mentali*. Milano: Hoepli (ed. or. *Mind Map Mastery*, Watkins, London 2018).
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2023). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una Pedagogia Istituzionale*. Trento: Erickson.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916).
- lanes, D. (2022<sup>2</sup>). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. *La tête bien faite*, Seuil, Paris 1999).
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). Un salto fuori dal cerchio. In Mortari L. (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Mondadori.
- Novak, J.D. (2012). *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*. Trento: Erickson (ed. or. *Learning, Creating, and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Routledge, New York).
- Scataglini, C. (2017). *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Scataglini, C., & Giustini, A. (1998). *Adattamento ai libri di testo. Semplificazione progressiva delle difficoltà*. Trento: Erickson.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Manen, M. (1993). *The Tact of Teaching*. Ann Arbor: The Althouse Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaell Cortina (ed. or. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge).



**Lorenzo Cioni**

Università degli studi di Roma "Foro Italico" | [lorenzo.cioni@uniroma4.it](mailto:lorenzo.cioni@uniroma4.it)

## La Formazione degli Insegnanti di Sostegno: Una Ricerca Pre-Post sull'Autoefficacia verso l'Inclusione

### Inclusion-Support-Teacher Training: A Pre-Post Study on Self-Efficacy Toward Inclusion

Call

Training is the "conditio sine qua non" for future inclusion-support-teachers to develop the diverse competences necessary to promote the school inclusion of all pupils. Scientific research plays a crucial role in assessing the quality and effectiveness of such training programs. Building on existing research, the present study aims to address a gap in the scientific literature by investigating whether the Specialization Course for Educational Support Activities for Students with Disabilities fosters the development of self-efficacy toward inclusion. To this end, the Italian version of the TEIP (Aiello et al., 2016) was administered before and after the course provided by the University of Rome "Foro Italico" to a sample of 176 secondary school teachers. The results indicate a significant and substantial increase in self-efficacy levels regarding inclusion, both in terms of pedagogical-didactic skills and classroom management, as well as cooperation with various stakeholders within the educational network.

**Keywords:** Inclusion-Support-Teacher, Self-Efficacy toward Inclusion, Training Evaluation, TEIP.

La formazione rappresenta la "conditio sine qua non" affinché gli insegnanti di sostegno sviluppino le diverse competenze necessarie per promuovere l'inclusione scolastica di tutti gli alunni. La ricerca scientifica gioca un ruolo cruciale nel valutare la qualità e l'efficacia dei corsi di specializzazione. Inserendosi all'interno di un avviato filone di studi e ricerche, il presente studio intende colmare una lacuna della letteratura scientifica investigando se il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità incrementa l'autoefficacia verso l'inclusione. A tal fine, la versione italiana del TEIP (Aiello et al., 2016) è stata somministrata ad un campione di 176 corsisti della scuola secondaria. I risultati indicano un significativo e sostanziale incremento dei livelli di autoefficacia verso l'inclusione sia rispetto alle competenze pedagogiche-didattiche, che rispetto alle competenze di gestione della classe e di collaborazione con le diverse figure della rete educativa.

**Parole chiave:** Insegnanti di sostegno, Autoefficacia verso l'inclusione, Valutazione del corso di specializzazione, TEIP.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Cioni, L. (2024). Inclusion-Support-Teacher Training: A Pre-Post Study on Self-Efficacy Toward Inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 136-145. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-12>

**Corresponding Author:** Lorenzo Cioni | [lorenzo.cioni@uniroma4.it](mailto:lorenzo.cioni@uniroma4.it)

**Received:** 17/10/2024 | **Accepted:** 13/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-12



## 1. Introduzione

A partire dalla metà degli anni '70, il sistema scolastico italiano ha avviato una profonda e pionieristica trasformazione, cominciata con l'apertura della scuola ordinaria agli alunni con disabilità e attualmente approdata al principio, ampiamente condiviso a livello internazionale (UNESCO, 2021; 2020; 1994; United Nations, 2015; 2006), secondo cui tutti gli studenti, indipendentemente dalle molteplici differenze legate alle infinite possibili combinazioni di fattori biologici, psicologici e socioculturali, possano apprendere e ottenere il successo formativo. Ciò richiede indubbiamente un impegno costante, ampio e diffuso, nonché il coinvolgimento e l'alleanza educativa da parte di tutti gli attori del sistema scolastico. In questo quadro, l'insegnante di sostegno svolge un ruolo precipuo, rappresentando nell'ordinamento attuale il punto nodale all'interno di una rete educativa, una figura con "una sorta di ruolo *pivotal* per la concreta attivazione e regolazione della rete di sostegno a supporto delle politiche inclusive" (Cottini, 2014, p. 163).

In virtù della crescente eterogeneità delle classi, sempre più caratterizzate da una varietà di bisogni educativi, culturali, linguistici e sociali, l'insegnante di sostegno si trova oggi a fronteggiare sfide complesse che richiedono la messa in campo di molteplici competenze specialistiche e trasversali. In particolare, oltre a saper utilizzare strategie di differenziazione didattica, atte a conseguire il successo formativo di ciascun alunno, egli deve sviluppare le competenze comunicative e relazionali indispensabili per instaurare un'efficace relazione educativa e gestire efficacemente il gruppo-classe, nonché le competenze legate alla collaborazione interprofessionale, necessarie per lavorare in sinergia con gli altri attori del sistema scolastico (colleghi e genitori in primis) (MIUR, 2011).

In tal senso viene da più parti riconosciuta l'importanza e l'imprescindibilità della formazione: solo attraverso un'adeguata formazione, il docente di sostegno può infatti maturare le diverse competenze necessarie ad affrontare con efficacia la sfida della diversità nelle aule scolastiche odierne e contribuire alla realizzazione di una scuola inclusiva, capace di valorizzare le differenze e favorire il successo formativo di ciascun alunno (Canevaro & Ianes, 2024; Canevaro et al., 2011; Cottini, 2018; d'Alonzo, 2009; de Anna, Mura & Zurru, 2016; EASNIE, 2019; Ferrero, 2023; Gulisano, 2023; Ianes, 2016; Maver, 2019; Montanari, 2023; Muscarà, 2018; Pavone & Mura, 2024; Turano, 2023). In Italia, i corsi di specializzazione per insegnanti di sostegno sono nati ufficialmente con il D.P.R. 970/75 e si sono progressivamente modificati in funzione delle esigenze strutturali e culturali legate all'evoluzione del contesto scolastico e delle pratiche educative inclusive (Amatori, 2019). Attualmente, tali corsi sono regolati dal già citato Decreto Ministeriale 30 settembre 2011 che delinea una struttura didattica suddivisa in 3 macroaree: lezioni teoriche afferenti a diverse discipline (didattica e pedagogia speciale in primis, ma anche psicologia, neuropsichiatria, legislazione e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione); laboratori diversificati per grado di scuola, in cui i futuri insegnanti di sostegno possono sperimentare e riflettere sui metodi, strategie, tecniche e strumenti da implementare in classe; il tirocinio diretto e indiretto, attraverso il quale gli aspiranti insegnanti di sostegno possono effettuare esperienza diretta dei e nei contesti scolastici, nonché riflettere, rielaborare ed integrare l'esperienza effettuata alla luce delle conoscenze e competenze acquisite durante le lezioni teoriche e i laboratori, grazie alla presenza di tutor, insegnanti di ruolo già specializzati, designati a tale scopo. A completamento del percorso, viene inoltre richiesta la preparazione di tre prodotti, uno per ciascuna delle 3 macroaree, che saranno oggetto di discussione in una prova orale.

Considerata l'importanza della formazione in termini di competenze messe in campo dall'insegnante di sostegno a favore dell'inclusione di tutti gli alunni, risulta di vitale importanza valutare empiricamente la qualità e l'efficacia dei corsi di specializzazione. In questa direzione, sono molteplici gli studi empirici effettuati a partire dal 2011 (Arduini & Bocci, 2019; Bellacicco, 2019; Calvani et al., 2017; Ciraci & Isidori, 2017; Domenici et al., 2022; Gariboldi et al., 2021; Guerini, 2023; 2020; Gulisano, 2023; Mura & Zurru, 2016). A livello metodologico, nella quasi totalità dei casi è stata presa in considerazione la percezione soggettiva dei corsisti rispetto ad alcune variabili ricorrenti, quali le conoscenze e competenze acquisite al termine del corso; i punti di forza e di criticità sia in generale che rispetto a specifiche dimensioni (la struttura e i contenuti del corso, le strategie didattiche utilizzate); il grado di soddisfazione e i bisogni formativi emergenti. Anche se in virtù dell'eterogeneità dei metodi applicati è difficile porre in relazione i



diversi studi tra loro, i dati emersi inducono a ritenere, a fronte di alcune criticità, che la valutazione dei corsisti sia complessivamente positiva e che la struttura attuale del corso di formazione sia efficace nel fornire ai futuri insegnanti le molteplici conoscenze e competenze di base individuate dal Decreto Ministeriale 30 settembre 2011.

## 2. L'autoefficacia come costrutto per valutare gli esiti del corso di specializzazione

Di particolare interesse nell'ambito dei processi di valutazione dei corsi di formazione risulta essere il costrutto dell'autoefficacia che si riferisce alla convinzione di una persona riguardo alla propria capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per ottenere determinati risultati. L'autoefficacia influenza come una persona affronta le sfide, gestisce lo stress e persevera di fronte alle difficoltà. Infatti, mentre le persone con un'alta autoefficacia tendono a credere di poter superare gli ostacoli e sono più propense a impegnarsi in compiti difficili, coloro che hanno una bassa autoefficacia potrebbero arrendersi più facilmente o evitare situazioni percepite come difficili. L'autoefficacia ha pertanto un impatto significativo sul comportamento orientato al perseguimento di un obiettivo, sulla motivazione e sui risultati ottenuti nelle varie sfere della vita, che si tratti di lavoro, studio o salute personale (Bandura, 1997; 1986).

Poiché l'autoefficacia è legata sia al contesto che al compito, tale costrutto è stato oggetto di ricerca e riflessione scientifica in diversi ambiti, inclusi i contesti educativi. Molteplici studi hanno a tal proposito evidenziato che, coerentemente con il quadro teorico elaborato da Bandura, gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia riescono a creare un clima di classe positivo, a gestire in modo proficuo il gruppo classe, a motivare gli studenti e, in ultima analisi, ad agevolare e promuovere i processi di apprendimento (Klassen, et al. 2014; Pajares, 1997; Ross, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran et al., 2001; 1998; Zee, Koomen, 2016).

Facendo eco al dibattito internazionale sull'educazione inclusiva (UNESCO, 2021; 2020; 1994; United Nations, 2015; 2006), negli ultimi decenni si è inoltre sviluppata un'interessante linea di studi e ricerche sull'autoefficacia verso l'inclusione, intesa come percezione della capacità dell'insegnante di pianificare e implementare con successo strategie, interventi e pratiche che promuovano la piena partecipazione, l'apprendimento significativo e il benessere di tutti gli studenti (inclusi gli studenti con bisogni educativi speciali) in un contesto inclusivo (Tumkaya, Miller, 2020). In questo quadro diversi studi hanno evidenziato che gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia hanno tendenzialmente atteggiamenti più favorevoli verso l'inclusione, sono più persistenti nel motivare gli studenti a rischio di fallimento scolastico, adottano più frequentemente strategie didattiche inclusive e tendono ad essere maggiormente cooperativi all'interno del corpo docente. Viceversa, gli insegnanti con livelli bassi di autoefficacia appaiono meno disponibili e attrezzati per accogliere gli studenti con Bisogni Educativi Speciali e favorire l'inclusione scolastica (Ghait & Yaghi, 1997; Hernandez et al., 2016; Kristiana & Hendriani, 2018; Milner, 2002; Tumkaya & Miller, 2020; Woodcock & Hardy, 2023; Yada et al., 2022). Non stupisce pertanto che alcuni autori, individuando in tale costrutto una delle variabili meglio capaci di predire l'approccio dell'insegnante verso l'inclusione, ritengano fondamentale indagare se i corsi di formazione siano capaci di incrementarla (Soodak, Podell & Lehman, 1998; Tumkaya & Miller, 2020).

Nei suoi studi, Bandura (1986) ha identificato quattro principali fonti che contribuiscono allo sviluppo dell'autoefficacia, tre delle quali sono particolarmente rilevanti per il contesto formativo degli insegnanti di sostegno, ovvero:

- *Mastery Experiences*. Quando una persona riesce a completare con successo un compito o a superare una sfida, aumenta la fiducia nelle proprie capacità. Durante il corso di specializzazione, in particolare durante i laboratori e il tirocinio, i corsisti hanno molteplici occasioni di sperimentarsi in prima persona in diverse attività legate alla propria professionalità. Le esperienze di padronanza rappresentano per Bandura la fonte più influente dell'autoefficacia;



- *Vicarious Experiences*. Osservare insegnanti esperti, tutor o colleghi durante il tirocinio e i laboratori può essere un'altra fonte significativa di sviluppo dell'autoefficacia;
- *Verbal Persuasion*. Anche i feedback positivi da parte dei tutor, degli insegnanti supervisor e dei colleghi durante il tirocinio e i laboratori possono incoraggiare i corsisti a credere nelle loro capacità, aiutandoli a sviluppare il senso di autoefficacia.

Nonostante dal punto di vista teorico esistono solide ragioni per ipotizzare che il corso di sostegno possa incrementare il senso di autoefficacia verso l'inclusione, nessuno studio è stato ancora effettuato per verificare empiricamente tale ipotesi<sup>1</sup>.

### 3. Obiettivi, strumenti e metodi di analisi

Nel tentativo di colmare una lacuna della letteratura scientifica, il presente studio si pone come obiettivo principale quello di verificare se al termine del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità, i corsisti hanno un livello di autoefficacia verso l'inclusione maggiore rispetto all'inizio.

Per valutare i livelli di autoefficacia è stata utilizzata la versione italiana del *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) validata da Aiello e colleghi (2016) a partire dalla versione originale in inglese (Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Park et al., 2016). Il TEIP è un questionario self-report destinato agli insegnanti di ogni ordine e grado, presenta buone proprietà psicometriche ed è composto da 18 item con scala Likert a 6 punti (da 1=totalmente in disaccordo a 6=totalmente d'accordo), che valutano diverse competenze necessarie per agire in modo inclusivo in ambito scolastico. Gli item confluiscono in 3 diverse dimensioni generali che rispecchiano altrettante aree di competenze fondamentali per l'insegnante di sostegno:

- *Efficacy in Inclusive Instruction* (EII) che si riferisce alla progettazione ed implementazione di strategie didattiche differenziate utili a rispondere ai bisogni formativi di tutti gli studenti;
- *Efficacy in Managing Behaviour* (EMB) che si riferisce alla gestione dei comportamenti problematici e alla capacità di applicare strategie per prevenire o affrontare comportamenti dirompenti, mantenendo un clima di classe positivo e favorevole all'apprendimento;
- *Efficacy in Collaboration* (EC) che si riferisce alla capacità di collaborare con colleghi, famiglie e altri professionisti facenti parte della rete educativa degli studenti con bisogni educativi speciali.

Per ciascuna di queste 3 dimensioni, il TEIP fornisce un punteggio da 1 a 6 che esprime il livello di autoefficacia percepita. Oltre agli item del TEIP, il questionario utilizzato in questo studio comprende 9 domande utili a raccogliere dati sociodemografici (età, sesso, titolo di studio ed esperienza professionale pregressa).

Il questionario è stato somministrato online, su base volontaria, all'inizio e alla fine del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità svolto presso l'Università degli studi di Roma "Foro Italico". Per accoppiare i questionari in entrata e in uscita garantendo l'anonimato, è stato generato un codice per ciascun partecipante. I dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi descrittive (frequenze percentuali, media e deviazione standard) ed inferenziali con l'ausilio del software SPSS-22. In particolare, è stata preliminarmente analizzata la consistenza interna delle 3 diverse dimensioni del TEIP utilizzando l'alpha di Cronbach. Seguendo le indicazioni di Nunnally e Bernstein (1994), i valori sono stati considerati ottimi se  $\alpha \geq 0.9$ ; buoni se  $0.8 \leq \alpha < 0.9$ ; sufficienti se  $0.6 \leq \alpha < 0.8$ ; e inadeguati se  $\alpha <$

1 Fa parzialmente eccezione lo studio di Dominici e colleghi (2022), in cui è stata valutato il senso di autoefficacia dell'insegnante, ma non il costrutto specifico di autoefficacia verso l'inclusione, sicuramente più appropriato nell'ambito degli studi rivolti agli insegnanti di sostegno.



0.6. Inoltre, è stato utilizzato il test di Kolmogorov-Smirnov per verificare se le variabili si distribuivano in modo normale. Sono state considerate differenti dalla distribuzione normale le variabili con valori di  $p < 0,01$ . Infine, è stato utilizzato l'indice  $r$  di Pearson per analizzare la correlazione tra i livelli di autoefficacia sia con gli anni di esperienza pregressa come insegnante di sostegno che con l'età e il livello di istruzione<sup>2</sup>, mentre per verificare l'ipotesi di una differenza statisticamente significativa tra i livelli di autoefficacia all'inizio e al termine del corso, è stato utilizzato il test non parametrico del segno dei ranghi di Wilcoxon per campioni appaiati. Sono stati considerati statisticamente significativi valori di  $p < 0,01$ . Per analizzare la dimensione degli effetti sulle eventuali differenze significative, è stato utilizzato l'indice  $r$  di Rosenthal. Seguendo le indicazioni di Rosenthal (1994), sono stati considerati piccoli i valori di  $r \approx 0,1$ ;  $r$  medi di  $r \approx 0,3$ ; e grandi i valori di  $r \approx 0,5$ .

## 5. Campione

Il campione è stato selezionato per "convenienza" tra gli studenti iscritti all'8° ciclo del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità per la scuola secondaria di primo e secondo grado presso l'Università degli studi di Roma "Foro Italico". Complessivamente il campione teorico è composto da 260 unità a cui è stato proposto di partecipare al progetto di ricerca. 176 corsisti hanno dato il proprio consenso e hanno compilato il questionario in entrata (T0), ma di questi, solo 128 hanno compilato anche il questionario in uscita (T1). Il campione effettivo su cui sono state svolte le analisi è pertanto composto da 128 corsisti che hanno compilato il questionario sia prima che dopo il corso di cui 96 (75%) del secondo grado e 32 (25%) del primo grado.

N	Età	Sesso	Titolo di studio	Esperienza Pregressa
128	M = 39,02 (DS= 9,58)	Maschi = 39 (30,5%)	Laurea Magistrale = 103 (80,5%)	Corsisti con esperienza = 47 (36,7%)
		Femmine = 89 (69,5%)	Laurea Triennale o Diploma = 25 (19,5%)	Media anni di esperienza = 2,54 (DS= 2,46)

Tabella 1 – Caratteristiche sociodemografiche del campione

Il campione effettivo è composto da 89 femmine (69,5%) e 39 maschi (30,5%) e l'età varia da 23 a 63 anni ( $M=39,02$ ;  $DS=9,58$ ). Rispetto al titolo di studio, 103 corsisti (80,5%) possiedono una laurea magistrale, 15 (11,7%) possiedono una laurea triennale e 10 (7,8%) possiedono diploma di scuola secondaria di secondo grado. L'ambito disciplinare di provenienza dei corsisti laureati è molto variegato e comprende le scienze giuridiche (18%), le scienze dello sport (12,5%), scienze dell'educazione (7,8%), psicologia (7,8%) e scienze linguistiche (6,3%), seguiti da economia, lettere, ingegneria, architettura, biologia, scienze musicali e coreutiche, farmacia, statistica e agraria, che totalizzano complessivamente il 47,6%. Circa un terzo dei corsisti ( $N=47$ ; 36,7%) dichiara un'esperienza pregressa come insegnante di sostegno che varia da 1 a 12 anni ( $M=2,54$ ;  $DS=2,46$ ). In tabella 1 sono riassunte le principali caratteristiche sociodemografiche del campione.

## 6. Analisi

Come è possibile notare in tabella 2, la consistenza interna delle scale sia PRE che POST appare ottima, oscillando tra  $\alpha=0,912$  e  $\alpha=0,952$ .

2 A tal fine, il livello di istruzione è stato codificato su una scala ordinale (Laurea magistrale=3; Laurea triennale=2; Diploma di scuola secondaria di secondo grado =1).



SCALE	PRE		POST		PRE - POST	
	m (ds)	$\alpha$	m (ds)	$\alpha$	m (ds)	K-S
EII	3,57 (1,17)	0,930	5,08 (0,74)	0,912	1,50 (1,22)	0,075*
EMB	3,42 (1,25)	0,952	4,86 (0,82)	0,922	1,43 (1,20)	0,071*
EC	4,01 (1,18)	0,918	5,28 (0,76)	0,913	1,27 (1,18)	0,094*

N=126; PRE= questionari in entrata; POST= questionari in uscita; EII = Efficacy in Inclusive Instruction; EMB= Efficacy in Managing Behaviour; EC= Efficacy in Collaboration:  $\alpha$ = alpha di Cronbach; K-S = Statistica del Test di Kolmogorov-Smirnov calcolata sulla differenza tra le medie; \* $p<0,01$

Tabella 2 – Consistenza interna e verifica della normalità delle scale

Nessuna delle 3 scale di autoefficacia correla con l'età o il titolo di studio ( $p>0,05$ ), ma come era lecito attendersi sulla base dei risultati emersi in letteratura (Kristiana, Hendriani, 2018; Tumkaya, Miller, 2020; Wray, Sharma, Subban, 2022; Yada et al., 2021), emerge una correlazione positiva con l'esperienza pregressa come insegnante di sostegno sia in relazione alle conoscenze-competenze pedagogiche e didattiche (EII) ( $r=0,383$ ;  $p<0,01$ ), sia in relazione alla capacità di gestione della classe (EMB) ( $r=0,353$ ;  $p<0,01$ ), sia alla capacità di lavorare in team (EC) ( $r=0,379$ ,  $p<0,01$ ).

Inoltre, i risultati del test di Test di Kolmogorov-Smirnov indicano che tutte le scale si discostano in modo significativo dalla distribuzione normale ( $p<0,01$ ). Seguendo le indicazioni di Soleman (2021), per analizzare le differenze tra i livelli di autoefficacia percepita in entrata (PRE) e in uscita (POST), si è optato per il test non parametrico del segno dei ranghi di Wilcoxon per campioni appaiati.

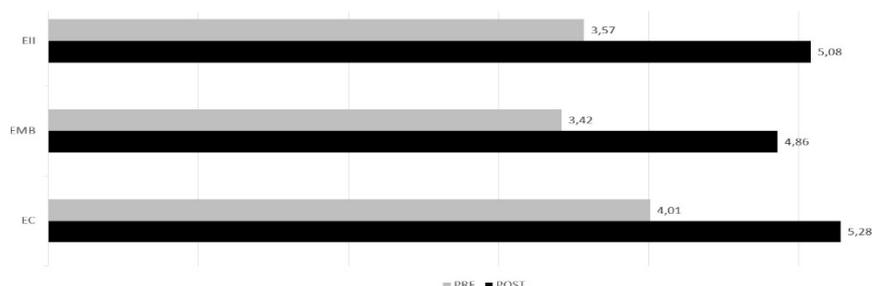


Grafico 1 – Punteggi medi PRE e POST

	EII	EMB	EC
Statistica Test standardizzata (Z)	9,031*	8,971*	8,853*
Dimensione degli effetti (r)	0,798	0,792	0,782
N=128; * $p<0,01$			

Tabella 3 - Verifica delle differenze tra PRE e POST (Test di Wilcoxon)

Come è possibile notare osservando il grafico 1, i punteggi medi del questionario in entrata (PRE) variano tra 3,42 e 4,01, mentre i punteggi medi del questionario in uscita (POST) variano da 4,86 a 5,28. Per tutte e 3 le dimensioni analizzate, i punteggi POST risultano pertanto maggiori rispetto ai punteggi medi PRE. La dimensione relativa alla gestione dei comportamenti problematici (EMB) risulta essere quella con il punteggio di autoefficacia minore sia al PRE che al POST, mentre la dimensione con il punteggio maggiore è quella relativa alla capacità di collaborare con le altre figure della rete educativa (EC). Inoltre, applicando il test non parametrico del segno dei ranghi di Wilcoxon per campioni appaiati si evince che le differenze tra PRE e POST sono statisticamente significative ( $p<0,01$ ) per tutte e 3 le aree di competenza analizzate (Tab. 3). Infine, analizzando l'indice r di Rosenthal si evince che la dimensione degli effetti appare di grande entità ( $0,782 \leq r \leq 0,798$ ). Sulla base dei dati emersi, è possibile concludere che al termine del corso, gli



studenti percepiscono di avere un livello di autoefficacia significativamente maggiore rispetto all'inizio e suggeriscono che il corso sia stato considerevolmente utile nel promuovere lo sviluppo dell'autoefficacia in tutte e 3 le dimensioni/aree di competenza professionale considerate.

## Conclusioni

Nel tentativo di colmare una lacuna della già consolidata letteratura scientifica di settore, in questo studio è stato verificato empiricamente se il Corso di Specializzazione per il Sostegno Didattico agli Alunni con disabilità incrementa il senso di autoefficacia verso l'inclusione dei futuri insegnanti di sostegno.

Senza dubbio la ricerca soffre di alcune limitazioni metodologiche sulle quali è opportuno soffermarsi. In primo luogo, considerata la strategia non probabilistica di selezione del campione, non è possibile estendere i risultati ai corsi di specializzazione per insegnanti di sostegno in generale, e pertanto le conclusioni a cui è possibile giungere devono considerarsi valide solo ed esclusivamente per il corso di sostegno erogato dall'università degli studi di Roma "Foro Italico". Si tratta peraltro di un limite condiviso con le altre ricerche di settore e superabile solo attraverso una maggiore collaborazione tra gli atenei che erogano i corsi di specializzazione per gli insegnanti di sostegno e l'utilizzo condiviso di metodi uniformi di indagine<sup>3</sup>. Inoltre, la significativa discrepanza tra il numero di partecipanti che hanno completato il questionario iniziale (176) e quello finale (128) potrebbe rappresentare una fonte di bias. È possibile infatti che alcuni corsisti non abbiano completato il questionario finale per ragioni legate a scarsa autoefficacia, introducendo così una distorsione positiva nei risultati. Altre limitazioni riguardano l'assenza di un gruppo di controllo e di un follow-up a medio/lungo termine. Un disegno sperimentale con un gruppo di controllo sarebbe stato ideale per isolare l'effetto della formazione, mentre un follow-up avrebbe permesso di valutare la persistenza dei risultati nel tempo, colmando un vulnus tipico delle ricerche in questo ambito.

Premesse tali limitazioni, i risultati emersi suggeriscono che il corso abbia incrementato considerevolmente i livelli di autoefficacia verso l'inclusione, sia in termini di competenze pedagogiche e didattiche, che in termini di gestione del gruppo classe e di collaborazione con altre figure professionali della rete educativa, tutte competenze fondamentali per la professionalità dell'insegnante di sostegno. Delle tre aree di competenza prese in considerazione, la dimensione relativa alla gestione dei comportamenti problematici risulta essere quella con punteggi di autoefficacia più bassi sia prima che dopo il corso di specializzazione. Si tratta di un dato coerente con quanto già emerso in altre ricerche (Bellacicco, 2019; Fiorucci, 2016; Ianes, Demo & Zambotti, 2010) che sembra prospettare l'esistenza di un vulnus specifico all'interno della professionalità degli insegnanti di sostegno su cui i corsi di specializzazione (e di successivo aggiornamento professionale) sono chiamati ad intervenire attraverso l'implementazione, in chiave migliorativa, dell'attuale programma didattico.

Al di là di questa specifica criticità, da approfondire con ulteriori ricerche, i risultati emersi, valutati alla luce delle ricerche empiriche condotte in questo ambito (Arduini & Bocci, 2019; Bellacicco, 2019; Calvani et al., 2017; Ciraci & Isidori, 2017; Domenici et al., 2022; Gariboldi et al., 2021; Guerini, 2023; 2020; Gulisano, 2023; Mura & Zurru, 2016), inducono ad avvalorare la qualità complessiva della proposta formativa attuale, una proposta che annovera tra i suoi diversi punti di forza la pluralità e l'integrazione tra metodi didattici differenti e che in tal senso appare capace di offrire molteplici fonti per lo sviluppo dell'autoefficacia verso l'inclusione.

3 Per la sua praticità di utilizzo e la rilevanza del costrutto indagato, proprio il TEIP, magari somministrato congiuntamente a strumenti capaci di valutare altri costrutti e da analisi qualitative, potrebbe rivelarsi utile in tal senso.



## Bibliografia

- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, M., Zollo, I. & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 64-87.
- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli Open access.
- Arduini, G. & Bocci, F. (2019). La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano, Achille M. Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Lecce: Penda MultiMedia.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*. Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per l'insegnante di sostegno in formazione: l'efficacia del corso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Sciences & Society*, 1, 135-154.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M. & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Formare*, 17(1), 18-48.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2024). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Ciraci, A.M. & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16(16), 207-234.
- Cottini, L. (2014). Quale insegnante di sostegno per una inclusione scolastica di qualità? In D. Ianes (ed.), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una cultura inclusiva* (pp. 157-174). Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.
- D'Alonzo, L. (2009). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- de Anna, L., Gaspari, P. & Mura, A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici, G., Biasi, V., Wolf, F. & De Vincenzo, C. (2022). Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26, 233-248.
- EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review*. Denmark: EASNIE.
- Ferrero, V. (2023). Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 252-272.
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re*, 16: 20-34.
- Gariboldi, A., Antonietti, M., Bertolini, C., Pintus, A. & Pugnaghi, A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento. *Formare*, 21(1), 287-304.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Guerini, I. (2020). 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. (2023). *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno*. Roma: RomaTre-Press.
- Gulisano, D. (2023). Quale profilo per il docente inclusivo? Alcune risultanze di un'indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 273-290.
- Hernandez, D.A., Hueck, S. & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. Fall, 79-93.
- Ianes, D. (2016). *Il sostegno all'inclusione scolastica: tra ricerca e pratiche didattiche*. Trento: Erickson.



- lanes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Klassen, R.M. & Tze, V.M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kristiana, I.F. & Hendriani, W. (2018). Teaching Efficacy in Inclusive Education (IE) in Indonesia and other Asia, Developing Countries: a Systematic Review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(2), 166-171.
- Maver, D.Z. (2019). I benefici e le sfide dell'inclusione dal punto di vista degli insegnanti di diversi Paesi europei. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(2), 121-129.
- Milner, H.R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *High School Journal*, 86(1), 28-35.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). Decreto Ministeriale 30 settembre 2011, n. 249 [https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg]. Ultimo accesso: 09/10/24.
- Montanari, M. (2023). I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale. *RicercaAzione*, 15(1): 187-199.
- Mura, A. & Zurru, A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- Muscarà, M. (2018). *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno. La specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research, in M. Maehr, P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 1-49). Greenwich: JAI Press.
- Park, M.H., Dimitrov, D. M., Das, A. & Gichuru, M. (2016). The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12.
- Pavone, M. & Mura, A. (2024). L'insegnante specializzato per il sostegno: tradizione, nuove proposte e bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(3), 56-78.
- Rosenthal, R. (1994). Parametric Measures of Effect Size. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The Handbook of Research Synthesis* (pp. 231-244). New York: Russell Sage Foundation.
- Ross, J.A. (1992). Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Soleman, A.B. (2021). *Using Statistical Methods in Social Science Research. With a Complete SPSS Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Woolfolk Hoy, K. (1998). Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tumkaya, G. & Miller, S. (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19(2), 1061-1077.
- Turano, A. (2023). La formazione dei docenti di sostegno. Profili normativi e una discussione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 303-320.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\_E.PDF]. Ultimo accesso: 09/10/2024.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Global inclusive education strategy*. UNESCO
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. [http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf]. Ultimo accesso: 09/10/2024.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations. [https://www.un.org/ga/search/view\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E]. Ultimo accesso: 09/10/2024.



- Woodcock, S. & Hardy, I. (2023). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*, 1-15.
- Wray, E., Sharma, U. & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117(2), 1-19.
- Yada, A., Bjorn, P.M., Savolainen, P., Kytta, M., Aro, M. & Savolainen, H. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-15.
- Zee, M. & Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.



## Sara Pellegrini

Researcher in Didactics and Special Education | Link Campus University | s.pellegrini@unilink.it

## Riccardo Sebastiani

Researcher in Didactics and Special Education | Link Campus University | r.sebastiani@unilink.it

# L'integrazione di IA e tecnologia assistiva nella didattica speciale: un cambio di paradigma nella formazione degli insegnanti e nel supporto agli studenti

## The integration of AI and assistive technology in special education: a paradigm shift in teacher training and student support

Call

The integration of artificial intelligence and assistive technologies in special education is becoming a valuable tool for promoting school inclusion and improving the quality of learning for students with special educational needs. However, the effective adoption of these technologies in the Italian context is hindered by various factors, including those related to teacher training and the insufficiency of infrastructural resources. DL 71/2024 introduced new measures to promote the use of assistive technologies and strengthen the training of support teachers. In this study, we explored teachers' perceptions, highlighting the need for strategic training and infrastructural investments. The findings show that, despite the enthusiasm for digital technologies, significant challenges remain related to their application in schools. Only through a systemic approach that integrates continuous training, adequate resources, and ethical regulation can true school inclusion be guaranteed.

**Keywords:** special didactic, technology, inclusion.

L'integrazione dell'intelligenza artificiale e delle tecnologie assistive nell'educazione speciale sta diventando un ausilio prezioso per promuovere l'inclusione scolastica e migliorare la qualità dell'apprendimento per studenti con bisogni educativi speciali. Tuttavia, l'effettiva adozione di queste tecnologie nel contesto italiano è ostacolata da vari fattori, tra cui quelli relativi alla formazione degli insegnanti e quelli relativi all'insufficienza di risorse infrastrutturali. Il DL 71/2024 ha introdotto nuove misure per promuovere l'uso delle tecnologie assistive e rafforzare la formazione degli insegnanti di sostegno. In questo studio, abbiamo esplorato le percezioni degli insegnanti, mettendo in luce la necessità di una formazione strategica e di investimenti infrastrutturali. I risultati evidenziano come, nonostante l'entusiasmo per le tecnologie digitali, permangano notevoli difficoltà legate alla loro applicazione nelle scuole. Solo attraverso un approccio sistemico che integri formazione continua, risorse adeguate e una regolamentazione etica, sarà possibile garantire una vera inclusione scolastica.

**Parole chiave:** didattica speciale, tecnologia, inclusione

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Pellegrini, S., & Sebastiani, R. (2024). The integration of AI and assistive technology in special education: a paradigm shift in teacher training and student support. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 146-157. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-13>

**Corresponding Author:** Sara Pellegrini | s.pellegrini@unilink.it

**Received:** 03/10/2024 | **Accepted:** 03/10/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-13

**Credit author statement:** L'articolo è frutto del lavoro congiunto di tutti gli Autori. Tuttavia, è possibile attribuire la supervisione del lavoro, l'introduzione, la discussione e la conclusione a Sara Pellegrini e la supervisione e i paragrafi 2 e 3 a Riccardo Sebastiani.



## 1. Introduzione

Le integrazioni dell'intelligenza artificiale (IA) e delle tecnologie assistive nell'educazione speciale stanno emergendo quali avanguardie educative tese a modificare l'ambiente di apprendimento per migliorare l'efficacia delle pratiche educative, la cultura della cura (Mortari, 2023) e supportare i docenti e gli studenti con bisogni educativi speciali (Pagliara et al., 2024). Esse sembrano possedere le caratteristiche per apportare contributi alla rivoluzione noologica che interessa la didattica attraverso l'offerta di strumenti avanzati per la personalizzazione democratica dell'apprendimento (Porcarelli, 2017), la gestione delle diversità in classe e il potenziamento delle funzionalità soprattutto in relazione all'ecologica interattività degli studenti. Tuttavia, affinché queste innovazioni possano tradursi in miglioramenti significativi per la promozione di un'inclusione attiva e partecipata in maniera sempre più consapevole e strutturata (Giaconi, 2018) è essenziale che gli insegnanti siano adeguatamente formati e supportati nell'adozione di tali strumenti e che il sistema educativo nel suo complesso sia pronto a sostenere una transizione (Malavasi, 2022) verso modelli più inclusivi e tecnologicamente integrati (Bonavolontà, 2023). Una pluralità di dispositivi, quali quelli educativi, didattici, scientifici, tecnologici e normativi, si susseguono per accompagnare una sistematica profilazione a ragione della mutevolezza e della complessità.

Il Decreto-legge 71 del 31 maggio 2024 che per natura è plurale e costituzionale, ridefinisce le competenze degli insegnanti di sostegno, sottolineando l'importanza della formazione continua e, indirettamente, l'integrazione delle tecnologie educative. L'Art. 4 prescrive l'inserimento di moduli formativi sull'etica dell'Intelligenza Artificiale nei curricula delle scuole secondarie, con l'obiettivo di sviluppare una cultura digitale responsabile. L'Art. 9 stabilisce l'obbligo di aggiornamenti periodici per il personale docente sulle tecnologie emergenti e le loro implicazioni etiche, rafforzando la preparazione professionale. Infine, l'Art. 12 impone l'adozione di misure avanzate per la protezione dei dati personali degli studenti, assicurando la sicurezza delle informazioni sensibili gestite dagli istituti scolastici. Queste disposizioni evidenziano l'impegno verso un'educazione digitale eticamente consapevole e tecnologicamente avanzata, predisponendo il terreno per tracciare e riflettere sull'evoluzione della *Ai Literacy* (Panciroli e Rivoltella, 2023) e dell'AI in Education (Ye-Sun-Li, 2021). Il decreto, nelle more delle libertà costituzionali, non indica alcun tipo di posizione strategica o metodologica ma incoraggia le scienze e i professionisti a operare in favore dell'educazione inclusiva, nel tentativo di allineare le politiche nazionali a quelle internazionali: fitto è il lavoro intrapreso dall'Europa che dopo aver delineato in prima battuta gli orientamenti all'uso dell'AI per i docenti (Commissione Europea, 2022) opera per redigere il Regolamento (UE) 2024/1689, noto come Legge sull'IA (*AI Act*) e la Strategia italiana per l'intelligenza artificiale 2024-2026 (2024). Esse dovranno essere recepite e sistematizzate dal MIUR, dall'INVALSI e dall'INDIRE.

Nonostante le misure e gli accorgimenti adottati, emergono imprescindibili problematizzazioni che si concretano nel contributo della SIPES e anche mediante la definizione delle "ontologie pedagogiche speciali" (Ianes, 2014) che vivono importanti sollecitazioni che generano consapevolezze sistematizzanti, per l'intero sistema scolastico e sociale (Canevaro & Ianes, 2022).

Tensioni differenti si configurano tra le aspettative delle persone, delle istituzioni e delle condizioni reali delle scuole, che talvolta operano con risorse limitate e infrastrutture inadeguate, mentre gli insegnanti, già gravati dalle eterogeneità, possono percepire le nuove tecnologie come un ulteriore onere, se non accompagnate da formazione e risorse adeguate per rispondere alla trasformazione, all'educabilità e alle differenze per un *welfare* di comunità. I dispositivi normativi emanati nel 2024, quali il DL 71/2024 e la Strategia Italiana per l'IA 2024-2026 concretano l'impegno a promuovere l'innovazione tecnologica e l'inclusione digitale, posizionandosi trasversalmente rispetto alle altre iniziative europee.

La Germania integra l'IA in ambiti pubblici e industriali attraverso investimenti significativi. Similmente, il DL 71/2024 promuove la formazione degli insegnanti e l'uso di tecnologie assistive nelle scuole. L'approccio francese, invece, bilancia innovazione e valori etici, sostenendo le startup e regolamentando l'uso etico dell'IA. La strategia italiana integra principi etici nella governance dell'IA e promuove la sicurezza dei dati attraverso norme specifiche. La strategia britannica è orientata verso l'integrazione dell'IA nei settori economici e la formazione avanzata.



Il DL 71/2024 coordina tale filiera imponendo l'aggiornamento periodico degli insegnanti sulle tecnologie emergenti. Volendo osservare le movenze dell'antico continente il Piano Coordinato sull'IA dell'UE incoraggia l'armonizzazione normativa e la cooperazione transnazionale. La Strategia Italiana per l'IA recepisce questo principio, promuovendo la collaborazione tra istituzioni pubbliche e private e l'integrazione con le direttive europee. L'Italia sembra essere l'unica ad aver intrapreso un approccio ecologico, seppure critico, che combina sviluppo tecnologico, etica, formazione e inclusione. L'integrazione di norme legislative come il DL 71/2024 e la Strategia Nazionale per l'IA 2024-2026 esprime una governance tecnologica, equilibrata e competitiva, allineata con gli standard europei e soprattutto con un orizzonte valoriale inclusivo.

## 2. Metodi e strumenti

Il docente dovrà esercitare la sua professionalità in una prospettiva di cura, di relazione di aiuto e d'inclusione (Gaspari, 2021) fatta di quelle complessità operanti sussunzioni e trasformazioni del termico, dell'analogico e del digitale, comportando istanze di formazione intergenerazionale in un contesto ibrido, narrante la riscoperta del rispetto delle tradizioni: il pensiero una volta rigido e predeterminato, si è trasformato in uno flessibile e dinamico (Giacconi & Rossi, 2016) e necessita di una expertise che si caratterizza per il continuo modellamento distribuito con estrema fatica. Pertanto,

la nostra ricerca si pone la seguente domanda: "in che modo le tecnologie assistive, incluse le soluzioni basate sull'intelligenza artificiale, influenzano l'inclusione scolastica e la formazione degli insegnanti di sostegno nelle scuole italiane?".

L'inclusione scolastica, principio cardine del sistema educativo italiano, è sostenuta da normative nazionali e internazionali e il DL 71/2024 è stato emanato con la volontà di rafforzare l'inclusione, regolando le tecnologie assistive e la formazione dei docenti di sostegno. Tuttavia, la sua attuazione ha sollevato dibattiti sull'eventuale riduzione dei percorsi di specializzazione, con il rischio di compromettere la qualità dell'intero sistema formativo.

L'obiettivo principale, quindi, è quello di esplorare l'impatto delle tecnologie assistive sull'efficacia dell'insegnamento di sostegno, esplorando sia le percezioni degli insegnanti riguardo l'uso di tali strumenti che la compromissione della didattica derivanti dall'implementazione del decreto, ovvero:

- indagare le percezioni degli insegnanti sull'uso delle tecnologie assistive;
- valutare l'efficacia delle misure introdotte;
- esaminare le criticità nella formazione degli insegnanti di sostegno.

Per comprendere in maniera approfondita il vissuto degli insegnanti di sostegno riguardo l'efficacia delle tecnologie assistive e l'implementazione del Decreto-legge 71, è stato auto sviluppato un questionario che è stato distribuito in modalità sincrona mediante la piattaforma Survey Monkey (Survey Monkey Inc.) per indagare sia il livello di preparazione percepito dai docenti, sia le criticità e le potenzialità legate all'inclusione scolastica. Lo studio ha adottato una rilevazione per matrice di dati, combinando strumenti quantitativi e qualitativi, con l'obiettivo di fornire una visione dettagliata della significatività delle tecnologie assistive e dell'applicazione del DL 71/2024. Il campione rappresentativo per geografia, formazione ed expertise è costituito da 594 partecipanti provenienti dal TFA, i quali hanno completato un questionario semi-strutturato, che includeva domande chiuse basate su scale Likert e risposte aperte per raccogliere feedback e riflessioni.

L'analisi dei dati è stata condotta tramite il software SPSS, che ha permesso di eseguire analisi descrittive (frequenze, medie, deviazioni standard) e inferenziali (test "t" e ANOVA) per confrontare le percezioni tra gruppi distinti di insegnanti. Sono state eseguite correlazioni di Pearson per esplorare le relazioni tra variabili come la qualità della formazione e l'efficacia percepita delle tecnologie. La validità dello studio



è stata garantita attraverso pre-test e campionamento stratificato, assicurando la rappresentatività a livello nazionale e la generalizzabilità dei risultati.

### 3. Risultati

L'analisi dei dati raccolti ha permesso di tracciare un quadro complesso poiché i partecipanti costituiscono un campione rappresentativo e stratificato: una percentuale del 64,5% dal sud, una percentuale del 22,6% dal centro, una percentuale del 12,9% dal nord (figura 1).

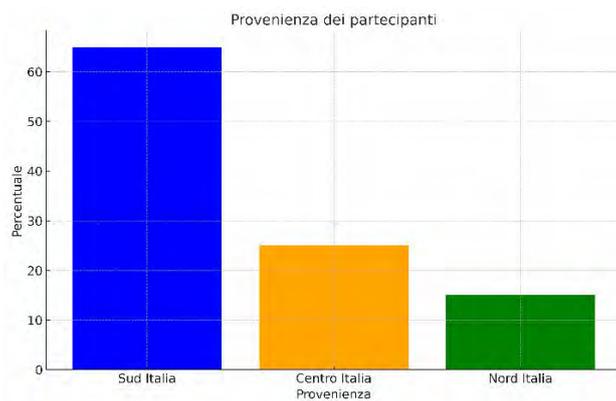


Figura 1

Il 60% del totale ha conseguito una Laurea Magistrale, il 20% ha completato la scuola secondaria di secondo grado. La laurea triennale e il dottorato di ricerca hanno una rappresentanza inferiore, rispettivamente intorno al 10% e al 5%. (figura 2).

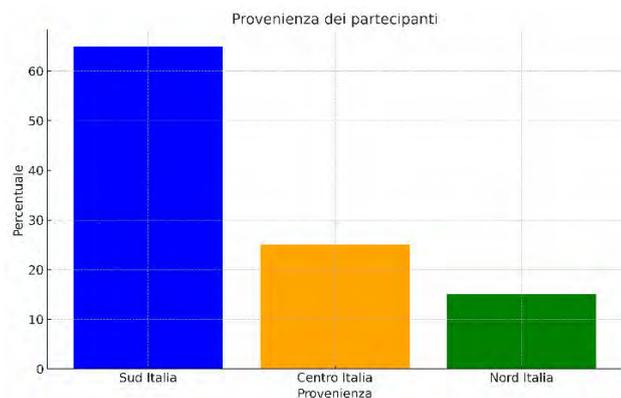


Figura 2

Le principali proiezioni emerse dalla rilevazione mostrano che la maggior parte degli intervistati (69,81%) sono insegnanti donne (figura 3).

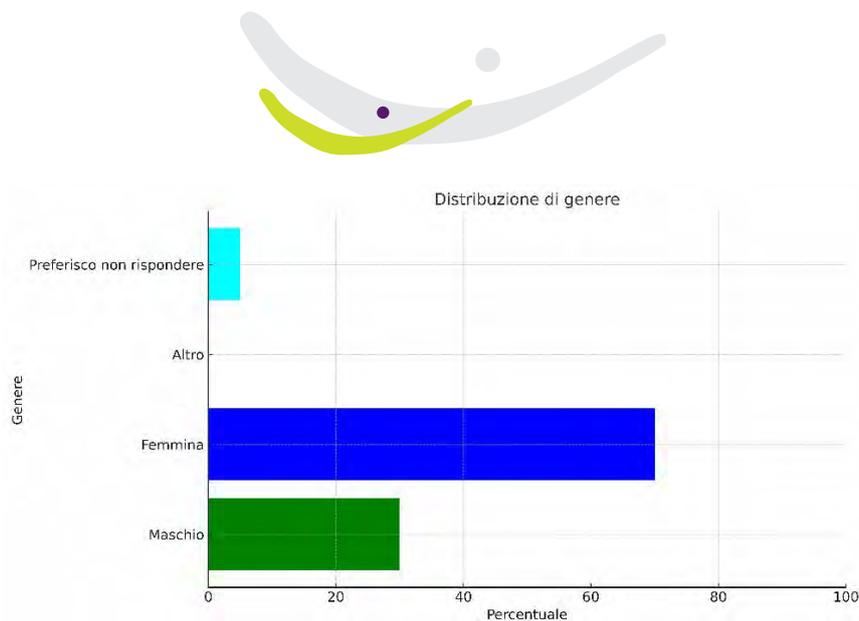


Figura 3

Dei 594 partecipanti, 496 hanno avuto esperienza di insegnamento di sostegno. I dati evidenziano una distribuzione di partecipanti con un'esperienza lavorativa come insegnante di sostegno di meno di un anno. Il 42,08% si colloca nella fascia 1-5 anni di esperienza, indicando una progressiva acquisizione di competenze professionali. Le categorie con maggiore anzianità lavorativa, ossia 6-10 anni, 11-20 anni e più di 20 anni, sono rappresentate in misura minore, testimoniando che il campione è composto principalmente da individui in fase di formazione e sviluppo professionale (figura 4).

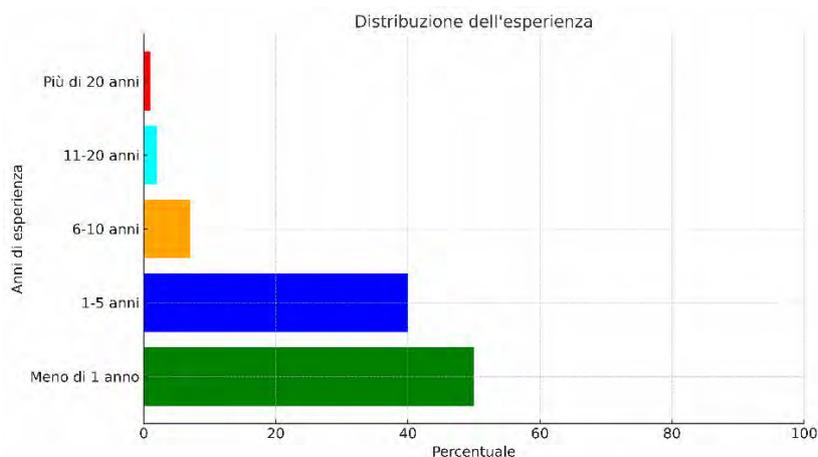


Figura 4

La percezione delle tecnologie digitali nella didattica inclusiva risulta estremamente positiva: quasi il 90% dei partecipanti ha dichiarato che le tecnologie digitali migliorano la qualità dell'insegnamento inclusivo, con il 41,29% che ha risposto assolutamente sì e il 46,7% che ha risposto sì (figura 5).

Nonostante l'entusiasmo generale per l'uso della tecnologia, il 70,71% degli intervistati ha indicato che le infrastrutture scolastiche rappresentano il principale punto debole del sistema formativo (figura 6), tanto più che in concorrenza del DL 71 è stata emanata la Strategia italiana 2024-2026 (2024): secondo i partecipanti, non dispongono di risorse sufficienti per integrare efficacemente le tecnologie digitali nella didattica quotidiana. La problematica sembra toccare aspetti sistemici imprescindibili quali il curriculum poiché deve armonizzare la formazione, l'identità culturale e il territorio, nonché l'inclusione e le questioni legate alla sostenibilità: si tratterebbe pertanto di un profuso impegno civico e sistemico che omeostati-



camente diffonde quella visione qualitativa dell'insegnamento per sviluppare le infrastrutture del pensiero.

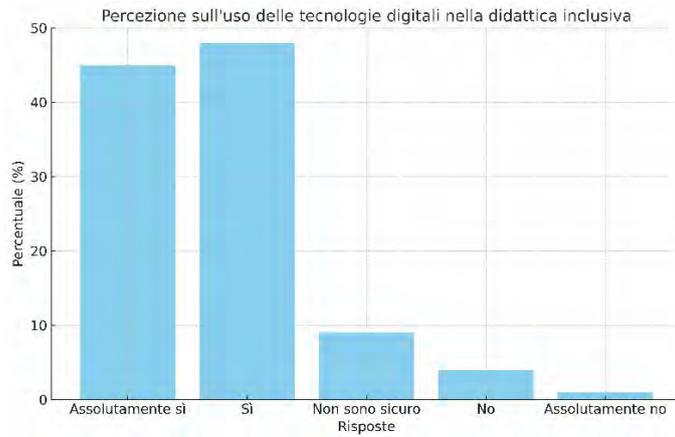


Figura 5

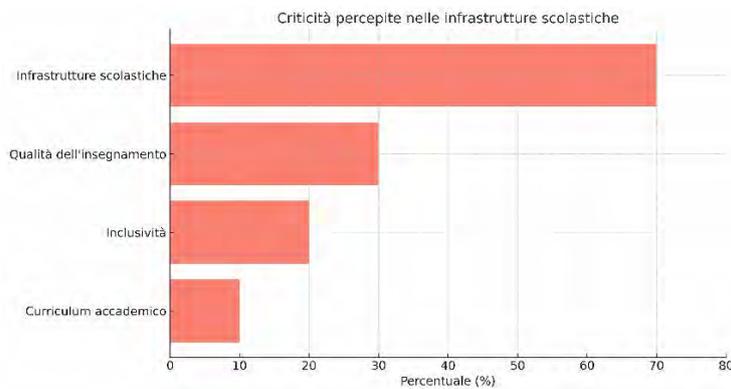


Figura 6

Circa il 50% dei docenti ha valutato positivamente la propria formazione iniziale, riflettendo una soddisfazione diffusa nel corpo docente (figura 7). Tuttavia, il 30% ha espresso un giudizio neutro, suggerendo che una parte significativa degli insegnanti percepisce la formazione come parzialmente adeguata e duratura per affrontare le sfide quotidiane nell'insegnamento di sostegno.

Il 20% degli intervistati, invece, ha dato una valutazione negativa, sottolineando una serie di asperità che ostacolano il flusso professionale.

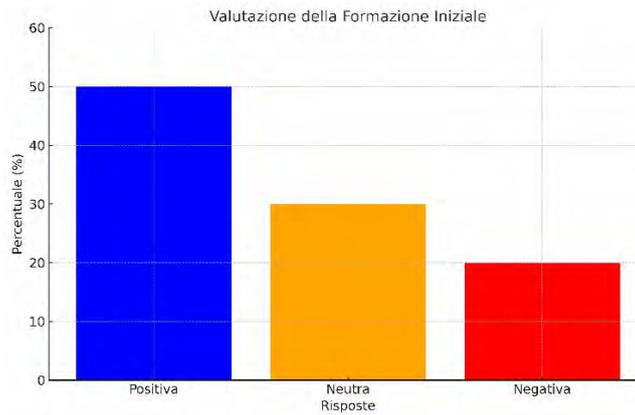


Figura 7

L'importanza della formazione continua emerge chiaramente dai dati raccolti, con il 75% degli insegnanti la considera utile, di 40% molto utile e 35% abbastanza utile, riconoscendo il valore dell'aggiornamento costante per migliorare le proprie competenze professionali e di riflesso il senso del DL 71 (figura 8).

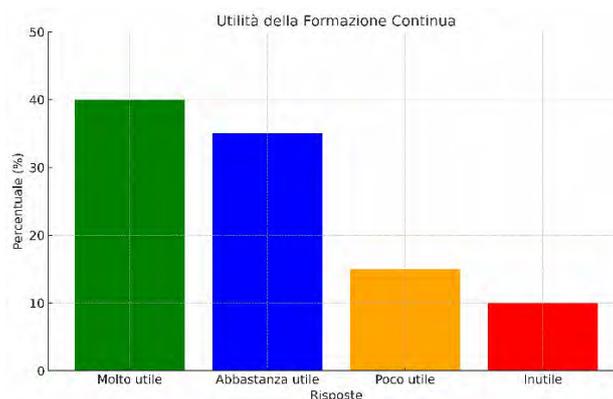


Figura 8

Sebbene i dispositivi normativi forniscano indicazioni, secondo questo campione è necessario avere una visione lungimirante nella formazione degli insegnanti. Il 99% dei partecipanti ritiene fondamentale elaborare una strategia integrata con il sistema educativo e civico per preparare gli insegnanti ad affrontare le sfide future, promuovendo l'uso delle tecnologie nella didattica e favorendo una rigenerazione culturale ed etica.

Questo aspetto, evidenziato nel grafico sottostante (figura 9), conferma il forte desiderio degli insegnanti di essere parte di un sistema educativo orientato al futuro. Gli insegnanti percepiscono, infatti, la necessità della formazione continua prevalentemente nei settori della gestione delle dinamiche comportamentali, inclusione e tecnologia, suggerendo che questi aspetti siano centrali per migliorare l'efficacia didattica e rispondere alle sfide educative attuali e future.

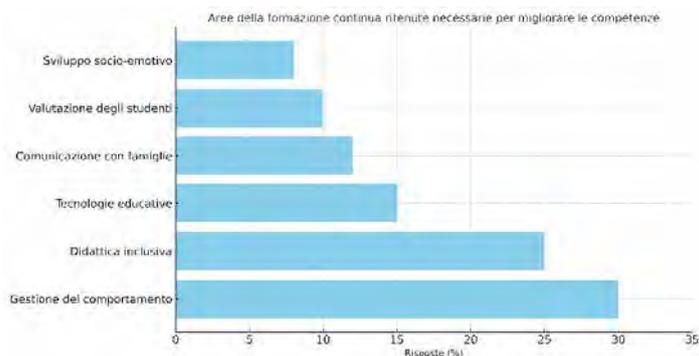


Figura 9

Le raccomandazioni per la formazione iniziale degli insegnanti sottolineano la necessità di potenziare la componente pratica, includendo esperienze sul campo e simulazioni di situazioni reali. Il DL 71 del 2024 riconosce questa priorità, ma presenta criticità che richiedono ulteriori approfondimenti, poiché permangono dubbi sulla realizzabilità e sull'efficacia. Esiste il rischio di una vanificazione della bontà delle intenzioni normative che debbono considerare l'indisponibilità delle risorse e dei supporti, il modello comunicativo top-down e le disparate difficoltà attuative che, nell'insieme, rendono critiche le infrastrutture del sistema educativo (figura 10).

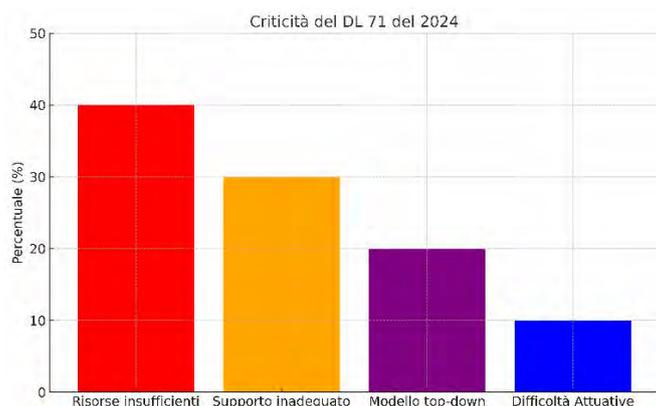


Figura 10

Il DL 71 del 2024 sembra sollevare dubbi sulla sua capacità di diffondere un percorso formativo significativo: il 43,43% degli insegnanti esprime incertezza sui possibili effetti del decreto, mentre solo il 10,4% lo ritiene sicuramente utile (figura 11). Questo indica una percezione di scarsa chiarezza nelle linee guida e preoccupazioni legate alla loro implementazione.

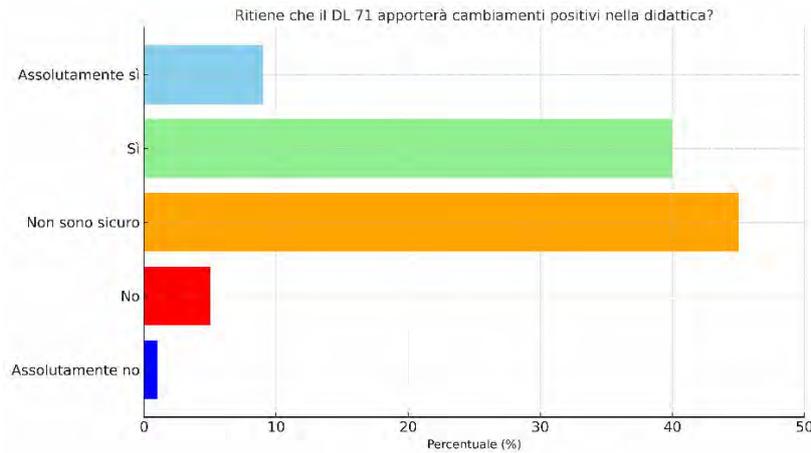


Figura 11

Questo dubbio si riflette anche nel grado di impatto che gli insegnanti si aspettano che il DL 71 avrà sulla loro attività didattica. Mentre il 59,55% prevede che le nuove misure influenzeranno moderatamente il proprio lavoro, solo una minoranza, il 23,82%, crede che l'impatto sarà significativo (figura 12). Questo dato evidenzia una certa distanza tra le aspettative degli insegnanti e le ambizioni del decreto.

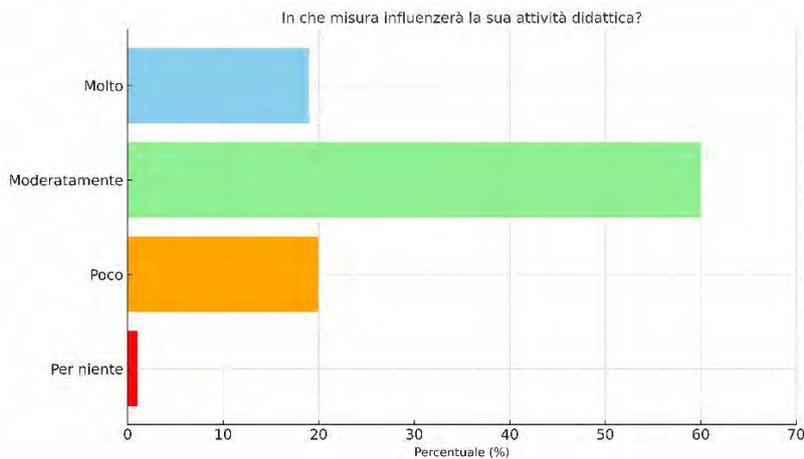


Figura 12

In considerazione della crescente consapevolezza da parte degli insegnanti sull'importanza della sistematizzazione didattica e delle tecnologie quali l'IA nella didattica, le disposizioni del Decreto-legge 71 intendono sostenere questa trasformazione attraverso l'introduzione di aggiornamenti periodici obbligatori e la promozione di competenze tecnologiche avanzate, ma la normativa sembra non curare il monitoraggio utile all'implementazione concreta di queste misure necessario a fornire un reale supporto operativo alle scuole, dove i docenti devono anche capitalizzare competenze per riconoscere le tipizzazioni e generare percorsi educativi personalizzati, lavorando in collaborazione con altri professionisti per garantire un'educazione inclusiva efficace (Giaconi, & Aiello, 2024).

Al maturare degli interessi epistemologici dei corsisti partecipanti essi hanno dichiarato di identificarsi con il paradigma costruttivista, uno tra quelli presentati nel corso TFA, poiché più sensibile all'apprendimento attivo e alla costruzione della conoscenza da parte dello studente (figura 13).

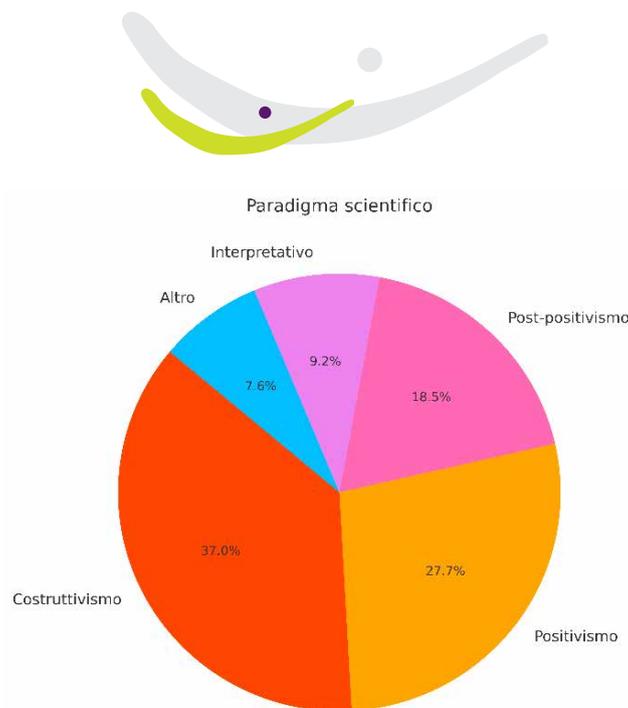


Figura 13

Questo approccio, supportato da studi come quello di Floris et al. (2020a), si riflette nell'adozione di tecnologie basate sull'intelligenza artificiale, capaci di personalizzare l'esperienza didattica adattandola alle esigenze individuali degli studenti. Tali tecnologie permettono di monitorare e modulare i percorsi formativi, offrendo un'esperienza di apprendimento dinamica e su misura, con un conseguente miglioramento dei risultati educativi.

Secondo Kouveliotis e Mansuri (2022a), strumenti come chatbot e assistenti virtuali hanno rivoluzionato le attività educative, automatizzando compiti e offrendo feedback personalizzati per una spinta formativa qualitativamente diversa.

Dall'analisi dei dati qualitativi emerge il potenziale dell'IA nel favorire l'inclusione scolastica e nel supportare interventi didattici personalizzati. L'intelligenza artificiale è percepita come uno strumento efficace per ottimizzare il sostegno agli studenti con disabilità, consentendo di personalizzare i materiali didattici e monitorare i loro progressi. Questo sistema migliora l'efficienza dell'adattamento educativo e libera gli insegnanti da compiti ripetitivi e di editing, consentendo loro di concentrarsi su attività che richiedono una differente granularità nell'avvicinarsi degli interventi diretti (Floris et al., 2020b). L'IA consentirebbe loro di concentrarsi maggiormente sulla cura delle esperienze formative e sulla riflessione del percorso, potenziando così l'intervento pedagogico personalizzato (Kouveliotis & Mansuri 2022b). L'impiego di IA richiede una formazione continua per i docenti, che devono sia acquisire nuove competenze che individuare linee di azione: l'IA se pensata può consentire strategie didattiche più efficaci, monitorando in tempo reale l'interazione degli studenti e fornendo feedback immediati per interventi educativi tempestivi e personalizzati. Vi però è una chiara consapevolezza della necessità di mantenere un equilibrio tra tecnologia e fattore umano (Salas-Pilco et al., 2022) e per questa ragione l'IA può essere concepita quale dispositivo pensato per supportare il fare, specialmente nelle situazioni più complesse che richiedono cura, riflessione e relazione (Holmes et al., 2023a).

## 4. Discussione

L'integrazione delle tecnologie assistive nell'ambito dell'educazione speciale rappresenta una svolta significativa per la scuola italiana dove tutti possano partecipare pienamente alle attività educative (Bocci, 2018). Le riflessioni derivanti dai dati raccolti, che esplorano le preoccupazioni e le credenze delle misure introdotte dal Decreto-legge 71 del 2024 mostrano diverse criticità che necessitano di un'analisi approfondita. La prima, a non passare inosservata è la differente visione del ritmo del processo di formazione



professionale ritenuto utile dal DM 71, rispetto a quella percepita dal mondo delle professioni e dagli accademici: ridurre la durata e la profondità dei percorsi di specializzazione potrebbe comportare una preparazione inadeguata degli insegnanti ad affrontare le sfide legate all'inclusione e all'uso delle nuove tecnologie (Giacconi, 2018). La crescente pressione temporale nella professione docente sembra entrare in conflitto con le percezioni degli insegnanti. Sebbene molti di loro riconoscano il potenziale delle tecnologie assistive nel migliorare i processi di insegnamento e personalizzare i percorsi educativi, esprimono forti preoccupazioni. Tali timori derivano dalla percezione che le infrastrutture tecnologiche siano complesse, poco accessibili e difficilmente integrabili nella quotidianità scolastica. Questa situazione spinge il campione, considerato l'ultimo rappresentante di un'era analogica, a ritenere che il DL 71 debba essere accompagnato da una strategia chiara, specifica e mirata per la formazione dei docenti. Immersi nel flusso incessante della digitalizzazione, i docenti ritengono che una formazione disciplinare generica, pur aggiornata e continua, rischi di risultare insufficiente se non supportata da un approccio strategico. La formazione dei docenti è stata individuata come il fulcro del Decreto-legge 71/2024. Sebbene il decreto preveda moduli obbligatori sull'etica dell'IA e sull'aggiornamento periodico del personale scolastico, i dati indicano che tali misure vengono percepite come insufficienti se non sono accompagnate da risorse mirate e da un supporto continuo. L'adozione di approcci transdisciplinari, esperienziali e riflessivi, integrati con momenti di formazione sul campo, è ritenuta fondamentale per valutare l'efficacia delle tecnologie assistive basate su piattaforme interattive con l'Intelligenza Artificiale (IA). Queste tecnologie si fondano sulla teoria dell'apprendimento personalizzato (Zhang & Aslan, 2021), che promuove percorsi didattici adattati alle esigenze individuali degli studenti. Tale visione si collega alle prospettive di Pavone (2014), il quale evidenzia la necessità di superare le barriere all'apprendimento attraverso l'integrazione di strumenti innovativi. In questa direzione, l'AI Literacy, come sottolineato da Panciroli e Rivoltella (2023), assume un ruolo chiave, riconoscendo l'importanza di formare sia docenti che studenti a un utilizzo ecologico, critico e consapevole dell'IA, rendendola un alleato strategico per una didattica inclusiva. Sebbene, sia per gli italiani che per gli europei, il DL 71/2024 rappresenti una dichiarata assunzione di responsabilità verso una scuola inclusiva e tecnologicamente avanzata, l'incertezza sugli effetti concreti delle disposizioni rimane elevata. La mancanza di coerenza e condivisione tra le aspettative dei docenti e le opportunità offerte dal decreto rischia di creare vuoti normativi ed educativi. Tuttavia, vi è una forte speranza riposta nella capacità creativa dei legislatori e di tutti coloro che si occuperanno della formazione, intesa come un sistema integrato e completo, in questo delicato periodo di transizione.

## 5. Conclusioni

L'introduzione delle tecnologie assistive nelle scuole italiane, regolata dal Decreto-legge 71/2024, rappresenta il manifestarsi della volontà ad innovare l'educazione speciale e a promuovere un'inclusione scolastica atmosferica. Tuttavia, per promuovere le dinamiche normative e formative di un così complesso organismo vivente verso il successo, è necessario un approccio integrato che combini investimenti infrastrutturali materiali e immateriali, formazione strategica e trasversale, segnata da un supporto contestuale e istituzionale costante. Solo attraverso un intervento sistemico possiamo auspicare la metamorfosi dell'ampio sistema educativo e del ruolo degli insegnanti in un dialogo aperto tra scuole e istituzioni, necessario per avvicinare il divario tra la normativa e la realtà educativa, contribuendo così alla costruzione di una scuola inclusiva e giusta per tutti.

La domanda, quindi, è: le istituzioni saranno davvero in grado di trasformare queste ambizioni in risultati concreti?



## Bibliografia:

- Bocci, F., Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.). (2018). *L'inclusione educativa: Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: Roma Tre Press.
- Bonavolontà, G., Bullegas, D., Tatulli, I., Zurru, A. L., & Mura, A. (2023). Metaverse between object and metaphor: Possible scenarios for inclusion. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(2).
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2022). *Un'altra didattica è possibile: Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Commissione Europea, Direzione Generale dell'Istruzione, della Gioventù, dello Sport e della Cultura. (2022). *Orientamenti etici per gli educatori sull'uso dell'intelligenza artificiale (IA) e dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/438>
- Dipartimento per la Trasformazione Digitale. (2024). *Strategia italiana per l'intelligenza artificiale 2024-2026*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Floris, F., Marchisio, M., Rabellino, S., & Sacchet, M. (2020a). Learning analytics to evaluate the effectiveness of higher education student failure prevention. In *Proceedings of the 17th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA 2020)*. IADIS Press.
- Floris, F., Penna, M., Carta, S., & Casu, G. (2020b). The impact of AI on personalized learning for special education needs students. *International Journal of Educational Technology*, 10(2), 15-22. <https://www.ijiet.org/vol10/1418-ET004.pdf>
- Giaconi, C. (2018). L'inclusione scolastica e il ruolo degli insegnanti di sostegno. *Education Today*, 45(1), 34-48.
- Giaconi, C., & Aiello, P. (Eds.). (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Roma: Carocci.
- Giaconi, C., & Rossi, P. G. (2016). *Micro-progettazione: Pratiche a confronto: PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. Milano: FrancoAngeli.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023a). Artificial intelligence in education. In *Data ethics: Building trust: How digital technologies can serve humanity*. Globethics Publications.
- Holmes, W., Bower, M., & van Schaik, P. (2023b). AI-powered inclusion: Ethical implications and educational outcomes in special education. *International Journal of Educational Technology*, 39(4), 67-79.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Kouveliotis, K., & Mansuri, M. (2022a). How artificial intelligence has changed e-learning education in the meta era. In *Proceedings of the International Conference E-learning 2022*. IADIS.
- Kouveliotis, K., & Mansuri, S. (2022b). AI in special education: Personalized learning through intelligent tutoring systems. *Computers in Education*, 55(1), 113-125.
- Malavasi, P., & Righettini, C. (2022). Education and artificial intelligence: A new perspective. In Rodríguez-Lluesma, C., Bertolaso, M., & Capone, L. (Eds.), *Digital humanism: A human-centric approach to digital technologies*. Cham: Palgrave Macmillan UK, 179-192. <https://hdl.handle.net/10807/280736>
- Mortari, I. (2023). La cultura della cura: sguardo, ascolto e responsabilità. Bentivoglio (BO): ASMEPA.
- Pagliara, S. M., Bonavolontà, G., & Mura, A. (2024). Educating with artificial intelligence through an inclusive lens. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: A Mondadori.
- Porcarelli, A. (2017). La personalizzazione come "risposta democratica" alla domanda di educazione rivolta alla scuola. *Studium Educationis*, 18(1), 111-127.
- Regolamento UE 2024/1689, noto come *Legge sull'IA (AI Act)*. [https://commission.europa.eu/news/ai-act-enters-force-2024-08-01\\_it](https://commission.europa.eu/news/ai-act-enters-force-2024-08-01_it)
- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: A systematic review. *Education Sciences*, 12(8), Article 569. <https://doi.org/10.3390/educsci12080569>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.
- Ye, R., Sun, F., & Li, J. (2021). Artificial intelligence in education: Origin, development and rise. In Z. Deng, H. Ding, & K. Wang (Eds.), *Intelligent robotics and applications* (pp. 545–553). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-89092-6\\_49](https://doi.org/10.1007/978-3-030-89092-6_49)
- Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, Article 100025.



**Luigi Fenza**

Special Education Teacher | I.O. "Salvatorelli-Moneta" Marsciano, Perugia | luigifenza94@gmail.com

## Filosofia per tutti: uso della CAA per una nuova modalità d'inclusione della disciplina per studenti con disabilità intellettiva e autismo

### Philosophy for everyone: use of AAC for a new mode of inclusion of the discipline for students with autism and cognitive disability

Call

This contribution resulted from the research and challenge of the need of making the content of the discipline of philosophy accessible and adaptable for students with autism and significant disabilities. The study brings together and describes the best operational practices put in place to foster the inclusion of the students in the discipline, highlighting how their educational needs were addressed and the methods of participation and inclusion. By adopting a co-teaching approach, goals, methodologies and tools were identified that integrated the Individualized Education Plan with the curricular programming of the class. This enabled the creation of a shared learning environment and educational pathway that enhances the potential of all students, promoting flexible and participatory learning based on AAC. This contribution aims to highlight how the entire classroom context and the educational community is enriched and «co-evolved» by the contamination with the AAC's operational modes and inclusive tools. Finally, the contribution outlines some possible research pathways promoted by the «generalization» approach and the peculiarities of the contamination of educational co-responsibility.

**Keywords:** augmentative and alternative communication (AAC), contamination, disability, inclusion, co-teaching, philosophy, didactic.

Il contributo nasce dalla ricerca e dalla sfida di rendere accessibili e personalizzabili i contenuti della disciplina di filosofia per i ragazzi con autismo e disabilità significativa. Lo studio raccoglie e descrive le buone prassi operative messe in atto per favorire l'inclusione dell'alunno nella disciplina, evidenziando come sono stati affrontati i suoi bisogni educativi e illustrando le modalità di partecipazione e d'inclusione. Attraverso un approccio di codocenza, sono stati identificati obiettivi, metodologie e strumenti che hanno integrato il Piano Educativo Individualizzato con la programmazione curricolare della classe. Questo ha permesso di creare un ambiente d'apprendimento e un percorso educativo condiviso che valorizza le potenzialità di tutti gli studenti, promuovendo un apprendimento flessibile e partecipativo basato sulla CAA. Il contributo mira a mettere in luce come l'intero contesto classe e la comunità educante si arricchisca e «co-evolva» dalla contaminazione con le modalità operative e gli strumenti inclusivi della CAA. Il contributo, infine, traccia alcune possibili traiettorie di ricerca promuovendo l'approccio della «generalizzazione» e le peculiarità della contaminazione della corresponsabilità educativa.

**Parole chiave:** comunicazione aumentativa alternativa (CAA), contaminazione, disabilità, inclusione, codocenza, filosofia, didattica.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Faenza, L. (2024). Philosophy for everyone: use of AAC for a new mode of inclusion of the discipline for students with autism and cognitive disability. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 158-172. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-14>

**Corresponding Author:** Luigi Fenza | luigifenza94@gmail.com

**Received:** 19/10/2024 | **Accepted:** 17/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-14



## 1. Dall'analisi dei bisogni alla codocenza come proposta didattica per l'inclusione

La proposta nasce dall'esigenza di creare situazioni di apprendimento completamente accessibili, che valorizzino le diversità attraverso obiettivi, metodologie e strategie flessibili e inclusive.

Il lavoro ha origine nei momenti iniziali di progettazione delle attività della disciplina di filosofia. Si è partiti dalla definizione dei bisogni dello studente in relazione al suo funzionamento, considerando la sua partecipazione e le modalità di realizzazione della stessa.

L'alunno in questione è un ragazzo con autismo e una significativa disabilità intellettiva, che, nonostante le difficoltà in termini di autonomia e comunicazione, presenta competenze nell'uso della PECS e della comunicazione aumentativa alternativa (CAA).

Partendo dalle caratteristiche specifiche e dalle modalità di funzionamento dell'alunno, è stato adottato un approccio inclusivo e didattico orientato a creare un ambiente di apprendimento che non solo lo accoglie, ma valorizza le sue capacità, permettendo così di far emergere le sue peculiarità.

In questi termini si è cercato di rendere accessibile ogni materiale proposto con il linguaggio della comunicazione aumentativa alternativa: il docente curriculare, coadiuvato dal docente specializzato per le attività di sostegno, ha lavorato per trovare un collegamento tra i bisogni dell'allievo e le attività della disciplina.

Per definire e monitorare gli obiettivi educativi, sono stati utilizzati in modalità complementare il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e la programmazione annuale del docente.

È in tale misura che si allarga l'orizzonte e il paradigma inclusivo: inserendo gli obiettivi del PEI, che raccolgono necessariamente i bisogni del ragazzo, nella programmazione annuale della classe facendo convergere e «contaminare» i due percorsi.

In questa prospettiva si è lavorato per rendere complementari il percorso educativo del ragazzo e il percorso della classe facendo interagire ed emergere obiettivi, strumenti operativi di lavoro e modalità di valutazione.

Il percorso educativo individuale del ragazzo con disabilità non è stato concepito come un supporto esterno al curriculum, come una «stampella», ma è stato integrato in un percorso unico che abbraccia il funzionamento e gli obiettivi specifici del ragazzo a quelli della classe.

Per strutturare tale complementarietà ogni attività è stata definita e «cucita» per permettere al ragazzo di partecipare.

Uniformando i due percorsi, non solo si garantisce la piena partecipazione del ragazzo rispondendo ai suoi bisogni educativi, ma si favorisce una crescita coevolutiva, in cui ogni studente beneficia della diversificazione e flessibilità degli obiettivi e delle metodologie.

La modalità operativa per uniformare i due percorsi è stata la co-docenza che ha favorito un approccio didattico condiviso di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione per la quale i due docenti, con il supporto dell'educatore alla comunicazione, hanno lavorato insieme per fornire proposte educativo-didattiche alla classe in un'ottica inclusiva. Il primo momento ha riguardato la co-progettazione collaborativa che ha consentito di definire ruoli e responsabilità durante la gestione della lezione, di costruire un'interazione basata sulla condivisione dei contenuti, di considerare le esigenze e bisogni individuali per garantire all'alunno benefici dall'insegnamento e di stabilire obiettivi, strumenti, modalità e operosità di lavoro. L'orizzonte entro cui si muove la progettazione collaborativa è dialogico, orientato alla comprensione e alla valorizzazione delle differenze. La co-progettazione ha rivestito un ruolo fondamentale sotto diversi aspetti: valorizzazione dei punti di forza e delle competenze specifiche dei docenti coinvolti; pianificazione accurata dei tempi delle attività; gestione ottimale degli spazi utilizzati; definizione dei contenuti da trasmettere; individuazione di eventuali comportamenti da monitorare; scelta della tipologia di valutazione adottata.

Il secondo momento, quello del co-insegnamento, ha coinvolto l'adattamento del contesto di apprendimento e la configurazione della compresenza didattica, applicando i principi dell'Universal Design for Learning. Il team di lavoro ha creato un ambiente di apprendimento che ha tenuto conto non solo delle esigenze e dei bisogni dello studente con disabilità, ma anche di quelli dell'intera classe. Questo è stato



possibile grazie all'introduzione di molteplici modalità di rappresentazione, diverse forme di espressione e una varietà di strategie di coinvolgimento, in modo da rispondere efficacemente alle diverse modalità di apprendimento di tutti gli studenti (Murawski e Scott, 2021).

L'ultimo momento, quello della co-valutazione, ha coinvolto non solo l'analisi dei risultati degli studenti, ma si è trasformata in uno strumento di riflessione condivisa tra i docenti. Il team dei docenti, tramite questionari mirati, ha monitorato i progressi dell'intera classe e dello studente con disabilità, valutati rispetto agli obiettivi educativi precedentemente definiti. Il team di lavoro ha cooperato per stabilire criteri di valutazione inclusivi, che rispettassero e valorizzassero le diverse modalità di apprendimento degli studenti, garantendo una valutazione e autovalutazione partecipativa.

## **2. Apprendere per immagini: uso della CAA per la progettazione disciplinare, strumenti e metodologie**

Come è possibile comprendere e ricordare le informazioni disciplinari comuni alla classe senza saper leggere?

A questa domanda risponde la monografia «La meravigliosa vita dei filosofi» di Masato Tanaka che esplora le vite e i pensieri di grandi filosofi presentandoli in modo accessibile e divertente (Tanaka, 2020). L'autore adotta un tono leggero e divulgativo, raccontando il pensiero dei filosofi attraverso storie e aneddoti. Questo approccio permette al lettore di comprendere concetti filosofici complessi in modo semplice, rendendo il libro ideale per persone con BES poiché adotta un linguaggio comprensibile e uno stile narrativo che rende la filosofia accessibile e comprensibile. Il testo presenta i filosofi come persone reali, con vite e problemi concreti, anziché come figure astratte, e fa emergere i collegamenti tra il pensiero filosofico e le esperienze umane universali. L'idea di rendere accessibili le vite e i pensieri di questi grandi filosofi facilita l'inclusione anche per lettori con diverse criticità ed esigenze, offrendo un'esperienza di lettura che incoraggia la riflessione in modo aperto e fruibile da tutti. Il gruppo di lavoro ha adottato questo approccio per rendere la filosofia più accessibile e coinvolgente, favorendo un accesso equo al sapere filosofico, indipendentemente dalle competenze o dalla formazione di ogni studente.

Il team, composto dall'insegnante curricolare, dall'insegnante di sostegno e dall'assistente alla comunicazione, ha lavorato in sinergia per creare un ambiente di apprendimento personalizzato e inclusivo per lo studente. Attraverso l'uso della CAA, strumento fondamentale per facilitare la sua partecipazione, è stato possibile garantire l'accessibilità ai contenuti e promuovere un coinvolgimento attivo nelle attività. È stato inoltre progettato un «laboratorio itinerante» composto da immagini, flash card e PECS, pensato per rispondere in modo mirato alle specifiche esigenze e alle modalità di apprendimento dello studente.

Per predisporre l'intervento, è stato sviluppato un «profilo dello studente» centrato sui suoi punti di forza. Questo strumento è stato realizzato per guidare la definizione degli obiettivi educativi, facilitare il processo decisionale e individuare strategie didattiche mirate. Il profilo, integrato all'interno del PEI, è stato elaborato attraverso interviste informali con i familiari e metodologie più strutturate focalizzate sulla persona (Blackstone e Hunt Berg, 2003).

Chi è lo studente? Quali sono le sue preferenze e/o affinità? Quali sono i suoi punti di forza e i suoi talenti? Quali sono i suoi obiettivi e i suoi sogni? Quali sono le speranze e i sogni dei suoi genitori o tutori?

Chi è lo studente dal punto di vista degli apprendimenti? Quali sono, per lui, le migliori modalità di insegnamento? Quali sono i contesti in cui ha più difficoltà ad apprendere? Come comunica lo studente? Come può produrre un compito scritto?

Quali sono le sue attuali abilità di letto-scrittura (leggere, scrivere, sillabare), le sue abilità di calcolo e matematica, le sue abilità socio-emozionali e comportamentali, le sue abilità di linguaggio e comunica-



zione e quelle relative alle attività di vita quotidiana e all'igiene personale? Quali sono i punti di debolezza, criticità e i bisogni dello studente?

Quali sono le priorità negli apprendimenti per questo anno scolastico e quali supporti sono necessari per favorirlo?

In relazione alle informazioni e ai contenuti da adattare, considerando le risorse e le criticità dell'alunno, è stato adottato il criterio degli apprendimenti essenziali, ovvero semplificati e facilitati per rispondere ai suoi bisogni reali.

Successivamente, tramite la codocenza, è stato instaurato un «punto di contatto didattico». Questo approccio ha favorito un clima inclusivo, facilitando e semplificando materiali e contenuti disciplinari per renderli fruibili e condivisibili da tutta la classe, garantendo la partecipazione di tutti.

La metodologia didattica inizialmente adottata dal team di lavoro è stata la lezione partecipata per introdurre i primi filosofi. Il docente della disciplina ha selezionato i termini chiave del vocabolario filosofico, condividendoli con il docente di sostegno. Quest'ultimo, con il supporto dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione, ha trasformato e riadattato i termini in simboli adeguati e programmato l'ausilio Symwriter<sup>1</sup> per l'alunno con disabilità, rendendo il vocabolario accessibile durante la lezione.

Successivamente, grazie alla metodologia del Cooperative Learning, la classe è stata suddivisa in gruppi che, insieme allo studente con disabilità, hanno creato flash card interattive rappresentanti immagini e simboli dei filosofi.

#### Uso del Flash Card e del «PECS»

Durante il lavoro nei piccoli gruppi gli alunni, nella veste di «facilitatori», hanno aiutato lo studente con ASD a costruire semplici frasi (ad esempio, «io voglio», «io vedo», e/o «io sento», ecc. si vedano Frost e Bondy, 2002 e Bondy e Frost, 2009).

Il PECS (Picture Exchange Communication System), utilizzato nell'attività laboratoriale, è un metodo di comunicazione aumentativa alternativa che insegna alla persona a scambiare immagini per ottenere ciò che desidera, anziché indicarlo passivamente. Si incoraggia la persona a commentare spontaneamente ciò che vede o fa, usando le immagini. Il partner di comunicazione fornisce quindi l'oggetto o l'attività richiesta, rinforzando così il comportamento comunicativo.

Le immagini sono state impiegate per facilitare la trasmissione delle informazioni e stimolare una rielaborazione attiva, attraverso attività interattive come il completamento e la colorazione (Scataglini, 2017). Le stesse immagini, create dalla classe con il supporto della CAA, sono state caricate nella classroom digitale e integrate agli strumenti di studio, rendendole accessibili non solo allo studente con disabilità, ma a tutti gli alunni. Utilizzando i simboli del PECS, sono state create delle «Flash card» per rappresentare concetti specifici. Ad esempio, il filosofo Talete è stato illustrato con una caraffa d'acqua in mano, a simboleggiare la sua idea che l'acqua sia il principio di tutte le cose.

La metodologia PECS ha dimostrato un'importante efficacia nello sviluppo della competenza comunicativa, sia nei bambini che negli adulti, inclusi coloro con disturbi dello spettro autistico (Chambers e Rehfeldt, 2003; Rehfeldt e Root, 2005; Stoner et al., 2006).

Gli stessi Preston e Carter (2009) notarono che, «il PECS costituisce una promettente modalità di intervento con diversi riscontri empirici» per bambini e adulti con disabilità di sviluppo che presentano criticità nella componente comunicativa.

1 SymWriter è un software progettato per supportare lo sviluppo del linguaggio e migliorare le abilità di scrittura, soprattutto per persone con disabilità cognitive e bisogni educativi nella sfera della comunicazione. Il software usa il linguaggio della CAA per costruire le competenze di scrittura, rendendo il processo più accessibile e rinforzando il significato tramite simboli, creando un ambiente di supporto per studenti con BES. SymWriter. *Auxilia*, <https://www.auxilia.it/it-it/prodotto/software-widgit-symwriter-2>.



## Modellamento del linguaggio

Per supportare l'utilizzo di frasi con più simboli da parte dell'alunno con BES, è stata utilizzata la strategia di modellamento del linguaggio «Aided Language Stimulation».

Nella stimolazione del linguaggio con modalità aided (ALgS), il facilitatore, il compagno o l'assistente alla comunicazione, evidenzia alcuni simboli sul display di comunicazione dell'utilizzatore mentre interagisce e comunica verbalmente con lui (Goossens' et al., 1992). Ad esempio, il compagno durante l'attività potrebbe dire «Costruiamo un'immagine del filosofo Talete» e nel contempo indicare i simboli del viso del filosofo e l'immagine dell'acqua, su una tabella di comunicazione, o sul un display per le attività. Ovviamente, per facilitare questa modalità di comunicazione, i display contenenti i simboli sono stati resi facilmente accessibili al facilitatore e contengono le parole chiave necessari (Goossens, Crain e Elder, 1992). Studi successivi hanno approfondito questa tecnica: ad esempio, Binger e Light hanno dimostrato l'efficacia dell'Aided Language Modeling per insegnare la produzione di combinazioni di simboli quali soggetto (agente) + azione ad esempio, «cane morde» e azione + oggetto ad esempio, «mordere biscotto» (Binger e Light, 2007).

Tale modalità è stata utilizzata dai facilitatori per permettere al ragazzo con disabilità di apprendere la produzione di combinazioni tra il filosofo e il «simbolo espressivo» di riferimento come: «Pitagora + Numeri; Talete + Acqua; Eraclito + fuoco; Anassimene + Vento». Le informazioni, riportate sulle flash card, sulle tabelle di comunicazione o su un display con Symwriter, sono state successivamente lette da un compagno o dall'insegnante e utilizzate durante la lezione per consolidare il concetto, mettendo in evidenza le corrispondenze con il libro di testo, le dispense o il materiale fornito dal docente. Le immagini e la CAA hanno dato così la possibilità di creare una serie di strumenti didattici utili per i diversi momenti e le diverse fasi dell'apprendimento sia della classe che del ragazzo con disabilità.

### Gruppi cooperativi per la creazione di un «Teatro filosofico»

Successivamente con il supporto del docente di sostegno e dell'assistente alla comunicazione, i ragazzi hanno anche costruito un «teatro filosofico», all'interno del quale sono state inserite le flash card realizzate. L'intero progetto è stato portato avanti dalla classe, che ha lavorato con materiali come il DAS, le tempere e la colla a caldo, favorendo lo sviluppo di abilità manuali e creative.

Quest'attività ha consentito agli studenti di integrare l'apprendimento con l'espressione artistica, offrendo loro la possibilità di esplorare nuove modalità espressive e di combinare creatività e operosità. Per favorire lo sviluppo delle abilità comunicative attraverso attività ludiche, sono stati scelti materiali facilmente modellabili, come appunto il DAS. L'uso di questi strumenti è significativo per agevolare maggiormente le interazioni tra pari (Beckman e Kohl, 1984).

La possibilità di costruire in modo laboratoriale diversi strumenti di comunicazione e di supporto ha consentito agli alunni della classe di rielaborare attivamente i contenuti, assicurando il progresso di ciascuno nella comprensione degli argomenti della disciplina. Questo approccio pratico ai materiali ha inoltre favorito la collaborazione e la cooperazione tra gli studenti, contribuendo a creare un clima positivo e inclusivo all'interno della classe.

### Approccio multisensoriale «VAK» (Visivo, Auditivo, Kinestetico)

Durante queste attività cooperative, è stata utilizzata la metodologia VAK (visivo, auditivo, cinestetico), sperimentando in varie modalità gli strumenti della CAA come il software Symwriter, le PECS, le flash card e il DAS.

L'approccio multisensoriale si fonda sull'idea che l'attivazione simultanea di diversi sensi possa favorire l'apprendimento, adattandosi ai vari stili cognitivi degli studenti. Il modello VAK coinvolge i canali (Fleming & Mills, 1992):



- Visivo, attraverso immagini e simboli (come quelli del Symwriter nel quale il display contiene i simboli per persone, luoghi, oggetti, emozioni, azioni, aggettivi, preposizioni e altri vocaboli che sono rilevanti per una determinata attività). Le tabelle delle attività (o a tema) divengono quindi uno strumento per la partecipazione, promuovono lo sviluppo del linguaggio e complessi output espressivi (Drager et al. 2003);
- Auditivo, con narrazioni, filmati e tracce audio (come la disponibilità dell'uscita audio che può costruire un facile e comprensibile «ponte sociale» verso i partner comunicativi) (Trottier, Kamp e Mirenda, 2011);
- Cinestesico, mediante attività pratiche e laboratoriali (come la manipolazione del DAS, la creazione delle flash card, del materiale PECS e la costruzione del «teatro filosofico»).

Questo approccio si dimostra particolarmente efficace per studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e con autismo, poiché permette di veicolare i contenuti didattici attraverso canali diversificati, adattandosi al funzionamento di ciascun alunno. L'approccio multisensoriale consente di integrare segni manuali, fotografie, immagini, foto digitali e set di simboli formali in sistemi di CAA progettati per essere altamente motivanti, interattivi e personalizzati. Quest'interazione mira a sostenere nel tempo lo sviluppo del linguaggio, delle competenze sociali, della lettoscrittura e della motricità fine (Pierce et al., 1993).

#### Uso dei principi dell'UDL

L'approccio pedagogico adottato si configura come una concreta applicazione dei principi dell'UDL (Rose e Meyer, 2002). Offrendo molteplici modalità di rappresentazione, azione ed espressione, l'approccio ha permesso a tutti gli studenti, incluso quello con BES, di accedere ai contenuti in modo personalizzato e significativo. La creazione di materiali didattici co-costruiti, come le flash card e il teatro filosofico, ha favorito l'impegno attivo e la partecipazione di tutti, promuovendo un apprendimento cooperativo e inclusivo. L'utilizzo della CAA, del modellamento del linguaggio e dell'approccio VAK ha permesso di fornire a ogni studente le opportunità necessarie per sviluppare le proprie potenzialità e superare le eventuali barriere all'apprendimento. In questo modo, si è creato un ambiente di apprendimento flessibile e dinamico, in cui tutti gli studenti hanno potuto partecipare secondo le proprie peculiarità e il proprio funzionamento.

- Fornire molteplici mezzi di rappresentazione: Questo principio è stato soddisfatto attraverso l'utilizzo di immagini, simboli, narrazioni, attività pratiche e la CAA.
- Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione: Gli studenti hanno potuto esprimere le proprie idee e conoscenze attraverso la creazione di materiali didattici, la partecipazione a discussioni e la rappresentazione teatrale.
- Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento: L'approccio multisensoriale, l'utilizzo di materiali manipolativi e la collaborazione tra pari hanno reso l'apprendimento più coinvolgente e motivante.

#### Costruzione dei materiali e ambiente d'apprendimento

Il punto di forza di questo approccio è stato proprio il coinvolgimento attivo degli studenti nella creazione del materiale didattico inclusivo insieme al compagno con disabilità. Questo ha permesso alla classe di apprendere un nuovo linguaggio, rendendo più accessibili concetti complessi e migliorando la comunicazione con il ragazzo con disabilità.

Grazie a questa modalità dove i percorsi individuali e di classe si contaminano e si arricchiscono reciprocamente si è promossa una molteplicità di esperienze e linguaggi che ha così aperto nuove prospettive, permettendo di sperimentare materiali e strumenti che facilitano l'apprendimento attivo e cooperativo, adattandosi ai bisogni e alle potenzialità di ogni studente.

I materiali, semplificati e accessibili tramite la CAA, non solo hanno facilitato l'inclusione dello studente, ma sono stati co-creati dagli alunni insieme agli assistenti e ai docenti.



L'organizzazione inclusiva, quindi, risulta decisiva quando tutte le figure coinvolte e il contesto classe possono toccare per mano e contaminarsi con l'operosità dell'inclusione.

La modalità operativa proposta ha ampliato le opportunità formative, permettendo alla classe di esplorare nuovi linguaggi e modalità espressive, stimolando la partecipazione attiva di ciascun studente, compreso lo studente con disabilità. L'uso di materiali concreti, naturali e strutturati, come la CAA, il DAS e le tempere, ha facilitato l'integrazione tra apprendimento e creatività, offrendo ai ragazzi non solo una maggiore consapevolezza dei concetti trattati, ma anche la possibilità di sperimentare e scoprire nuovi approcci e nuove modalità di comunicazione.

### 3. Valutazione dell'esperienza

L'esperienza rappresenta un esempio significativo di come un approccio inclusivo possa trasformare il contesto scolastico in un luogo di crescita per tutti gli studenti, superando le barriere all'apprendimento e valorizzando le diversità. Attraverso la sinergia tra professionalità diverse, l'adozione di strumenti per l'inclusione e un focus chiaro sui bisogni educativi specifici, l'intervento ha promosso una reale partecipazione dell'alunno con disabilità. Per valutare l'esperienza e per ricevere il feedback sono stati utilizzati i seguenti questionari:

#### Autovalutazione degli studenti

- Hai collaborato con il tuo compagno fornendo il tuo contributo e ascoltando l'altro?
- Indica quali criticità hai dovuto affrontare e come le hai affrontate.
- Che cosa hai imparato da quest'attività?
- Cosa devi ancora apprendere per rispondere ai bisogni della classe?
- Come valuti il lavoro da te svolto e come hai partecipato alla realizzazione del progetto proposto?

#### Valutazione da parte degli studenti degli strumenti e delle tecniche utilizzate

- Gli strumenti utilizzati rispondono ai bisogni della classe?
- È prevista una riprogettazione e una flessibilità del materiale proposto?
- Le metodologie didattiche producono un effetto di surplus motivazione e migliorano i momenti di relazione e di socializzazione nelle dinamiche contestuali?
- È prevista una fase embrionale di studio e di conoscenza degli strumenti individuati?

#### Autovalutazione del team di lavoro che autovaluta l'attività proposta.

- I tempi calcolati erano idonei allo sviluppo delle attività?
- I contenuti proposti erano accattivanti?
- Ci sono state delle criticità?
- I feedback sono stati continui e significativi?
- L'attività può essere riproposta in altre discipline?
- Gli alunni hanno raggiunto gli obiettivi prefissati?
- L'attività rispetta gli obiettivi delineati nel PEI e nella programmazione delle attività curriculari?

I questionari hanno messo in luce l'importanza della collaborazione tra pari, incoraggiando gli studenti a riflettere sulle sfide affrontate, sulle strategie utilizzate e sulle competenze acquisite. Questo processo ha stimolato una crescente autoconsapevolezza, aiutandoli a individuare aree di miglioramento sia personali che collettive. Le risposte hanno inoltre evidenziato l'efficacia degli strumenti e delle metodologie



didattiche impiegate, come la CAA e il metodo PECS, nel rispondere ai bisogni della classe. È emerso un incremento della motivazione e un significativo miglioramento nelle relazioni sociali.

Dai questionari sono emerse alcune proposte di miglioramento, tra cui la necessità di ampliare l'applicazione della metodologia, inizialmente adottata nell'ambito della filosofia, ad altre discipline per garantire una maggiore coerenza con gli obiettivi e le scelte metodologiche del PEI. Inoltre, sarebbe utile documentare e standardizzare le pratiche promosse, utilizzando delle «linee guida per la codocenza» e un «Dossier per l'uso della CAA», al fine di facilitarne l'adozione in altri contesti scolastici. Inoltre, un coinvolgimento più organizzato delle famiglie potrebbe arricchire il profilo dello studente e facilitare la generalizzazione degli apprendimenti nel contesto domestico.

Per rendere l'approccio ancora più efficace, sarebbe opportuno sviluppare un sistema strutturato di valutazione dell'impatto, raccogliendo regolarmente feedback da studenti, insegnanti e famiglie per perfezionare costantemente la progettazione. I risultati ottenuti sono significativi in quanto puntano a potenziare le pratiche inclusive, poiché la valutazione non è solo un processo di misurazione, ma ha lo scopo di «attribuire valore» all'inclusione, favorendo l'adozione di politiche, culture e di «buone prassi» sempre più inclusive all'interno della scuola (Booth & Ainscow, 2014).

### 3. Evidenze scientifiche dell'uso della CAA e apprendimento nel contesto classe

Le evidenze scientifiche a sostegno dell'efficacia della CAA, specialmente con studenti con bisogni comunicativi complessi, sono ormai numerose. Studi e meta-analisi confermano come l'uso della CAA non solo faciliti la comunicazione e l'apprendimento nei contesti educativi, ma favorisca anche l'incremento della produzione verbale e la partecipazione sociale. Ulteriori studi dimostrano come l'uso della CAA faciliti non solo la comunicazione e l'apprendimento, ma anche lo sviluppo di competenze verbali e sociali, promuovendo un'inclusione attiva all'interno del gruppo-classe (Ganz, 2015; Light & McNaughton, 2013).

Lo stesso Istituto Superiore di Sanità, nelle linee guida del 2023 per il trattamento dei disturbi dello spettro autistico<sup>2</sup>, sottolinea l'importanza dell'uso della CAA e delle PECS per bambini e adolescenti con ASD<sup>3</sup> (Istituto Superiore di Sanità, 2024).

La sua importanza è stata riconosciuta nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, che invita i Paesi a favorire l'apprendimento tramite forme e sistemi di comunicazione alternativi e migliorativi (ONU, 2006).

Tornando al suo uso all'interno di una classe con un ragazzo con BES, risulta evidente come questo strumento non solo supporti lo studente con disabilità nell'espressione, nel funzionamento e nell'inclusione, ma favorisca anche lo sviluppo e la coevoluzione del gruppo. L'uso della CAA genera un apprendimento condiviso che sviluppa competenze linguistiche e relazionali, promuovendo la cooperazione tra gli studenti e migliorando la coesione del gruppo. Questo clima collaborativo rende l'ambiente di apprendimento accessibile a tutti, indipendentemente dalle abilità comunicative, e favorisce una coevoluzione basata sul rispetto delle diversità e sull'inclusione. Gli studenti imparano a lavorare insieme, a sviluppare empatia verso il compagno con disabilità, e a comprendere come le diverse modalità di comunicazione possano declinarsi in risorse che arricchiscono l'intera comunità educante.

Le immagini e gli strumenti della CAA divengono strumenti preziosi e significativi, non solo per facilitare l'apprendimento, ma anche per evidenziare il valore attivo e inclusivo che il ragazzo con disabilità ha saputo incarnare all'interno del gruppo-classe.

In questi termini all'interno della classe, la CAA non solo supporta lo studente con disabilità, ma favo-

2 Istituto Superiore di Sanità. (2024). *Osservatorio Nazionale Autismo*. <https://www.iss.it/-/raccomandazioni-ig-diagnosi-trattamento-di-bambini-adolescenti-con-asd>.

3 Istituto Superiore di Sanità. (2023). *Raccomandazioni per la diagnosi e il trattamento del disturbo dello spettro autistico in bambini e adolescenti*. Sistema Nazionale Linee Guida. [https://www.iss.it/documents/20126/8977108/Linea+Guida+ASD\\_bambini+e+adolescenti+2023.pdf/e370f693-d569-4490-6d51-8e249cd152b0?t=1696841617387](https://www.iss.it/documents/20126/8977108/Linea+Guida+ASD_bambini+e+adolescenti+2023.pdf/e370f693-d569-4490-6d51-8e249cd152b0?t=1696841617387).



risce lo sviluppo collaborativo di tutto il gruppo, creando un ambiente d'apprendimento inclusivo coevolutivo e accessibile.

In linea con questa prospettiva, l'associazione Isaac Italy O.N.L.U.S., nel documento *Principi e pratiche in CAA*<sup>4</sup>, evidenzia l'importanza del coinvolgimento di tutta la comunità scolastica nel processo di inclusione, non solo di figure specializzate (ISAAC, 2017).

Il Ministero dell'Istruzione (MIUR), nel suo Atto di Indirizzo del 2009, ribadisce l'obiettivo primario di promuovere la partecipazione di tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, attraverso una didattica che segua i principi dell'UDL, in cui la progettazione coinvolge tutti i docenti curricolari e di sostegno per garantire che gli obiettivi di apprendimento siano inclusivi e accessibili (MIUR, 2009). Come evidenziato l'inclusione scolastica con gli strumenti della CAA non si limita all'embrionale inserimento fisico in una classe, ma si concentra sul garantire che lo studente acquisisca competenze in tutte le aree di studio e che partecipi attivamente alla vita sociale del gruppo (Beukelman e Mirenda, 2014). Il gruppo di lavoro operativo deve impegnarsi a fornire l'accesso al normale curriculum scolastico a tutti gli studenti, qualunque siano i loro bisogni e abilità perché essere semplicemente inseriti all'interno di una classe non è sinonimo di accessibilità e di reale opportunità di apprendimento.

L'inclusione scolastica si realizza quando lo studente con disabilità acquisisce competenze significative in tutte le aree di studio e ciò implica che nel PEI i suoi obiettivi educativi e didattici siano delineati in modalità complementare in relazione alle sue abilità funzionali e al curriculum garantendo la sua partecipazione sociale nel contesto scolastico e della comunità (Ianes, 2024).

Questo richiede la pianificazione di percorsi formativi per insegnanti e personale scolastico, nonché la disponibilità di strumenti di CAA adeguati all'età e alle esigenze di ogni alunno. L'adozione di tecnologie assistive, può accelerare i processi di inclusione, rendendo la didattica più accessibile, inoltre il loro utilizzo che, può costituire una validissima alternativa per tutti gli studenti che non sono in grado di soddisfare le proprie esigenze comunicative quotidiane (Cottini, 2017; Sibilio & Aiello, 2018). In conclusione, un approccio collaborativo tra docenti, famiglie e professionisti esperti di CAA è fondamentale per garantire un ambiente scolastico inclusivo, dove ogni studente possa essere valorizzato e integrato pienamente; la CAA non è solo uno strumento di supporto per gli studenti con disabilità, ma un metodo che coinvolge e promuove la crescita di tutta la comunità scolastica, favorendo un'educazione inclusiva che rispetti e valorizzi la diversità.

#### 4. Il processo di generalizzazione applicato all'inclusione e alla coevoluzione

L'approccio inclusivo descritto in precedenza non solo ha favorito una modalità significativa di partecipazione alla lezione e collaborazione tra gli studenti, ma ha anche posto le basi per un processo fondamentale nell'apprendimento: la generalizzazione.

La generalizzazione rappresenta uno dei processi fondamentali dell'apprendimento: attraverso questa abilità, siamo in grado di applicare una competenza anche in contesti diversi da quelli in cui è stata appresa e alla presenza di persone diverse da quelle abituali.

In ambito educativo-didattico, la generalizzazione è il processo che consente di rendere funzionale l'apprendimento di una nuova abilità, permettendo all'alunno di applicare ciò che ha appreso in contesti diversi da quello in cui l'abilità è stata inizialmente insegnata. Grazie a questo processo, l'alunno riesce a rispondere efficacemente anche a situazioni nuove o meno familiari.

La degenerazione è una proprietà biologica onnipresente. [...] La degenerazione fornisce un contributo particolarmente importante alla risoluzione di problemi fondamentali nei sistemi nervosi complessi. Il processo di "degenerazionismo", attraverso il ponte multidisciplinare che relaziona biologia con le

4 ISAAC Italy (2017). Principi e pratiche in CAA. Associazione ISAAC Italy Onlus. <https://www.isaacitaly.it/la-c-a-a/>.



scienze umane, è la possibilità delle diverse culture e dei diversi contesti di collocare e orientare il soggetto, privo di una grande capacità, in una cultura “altra” che gli consente di rifiorire e progredire. (Edelman, 2004, p. 36).

La generalizzazione, in un contesto inclusivo, assume un ruolo cruciale nel garantire ad ogni studente di applicare le competenze apprese in ambienti diversi, con persone e stimoli differenti. In ambito educativo, la capacità di generalizzare una nuova abilità o competenza non solo arricchisce il processo di apprendimento, ma facilita anche l'integrazione degli studenti in contesti sociali e culturali più articolati, andando oltre l'orizzonte del contesto scolastico iniziale.

Da una prospettiva inclusiva, la generalizzazione consente agli studenti, in particolare a quelli con bisogni educativi speciali e con disturbi dello spettro autistico, di trasferire le competenze acquisite in situazioni diverse, promuovendo la loro autonomia e capacità di adattamento.

Nell'applicazione pratica descritta durante le lezioni di filosofia, l'uso della CAA e delle PECS non solo agevola l'apprendimento, ma favorisce anche la costruzione di connessioni che permettono il trasferimento delle competenze acquisite in una varietà di contesti e situazioni diverse.

Questo approccio favorisce una partecipazione attiva e significativa dello studente, permettendogli di applicare le abilità acquisite in ambiti diversi, aumentando così la sua autonomia e il suo coinvolgimento.

Nonostante l'argomento fosse complesso, come quello dei primi filosofi del pensiero occidentale, l'uso degli della comunicazione aumentativa alternativa ha reso questi contenuti accessibili anche a un alunno con disabilità significativa e con esigenze e bisogni specifici.

Le immagini, il sistema PECS e la CAA sono infatti strumenti fondamentali per supportare la generalizzazione, poiché permettono agli studenti con autismo e con disabilità cognitiva di apprendere e applicare nuove conoscenze in diversi contesti, favorendo un apprendimento che non si limita all'ambiente scolastico.

In questi termini, grazie al processo di generalizzazione, il ragazzo riesce a trasferire gli apprendimenti acquisiti attraverso la CAA nella sua vita quotidiana, applicandoli in famiglia, nella comunicazione sociale e nell'interazione con i diversi contesti di vita. Questo permette al ragazzo non solo di consolidare le competenze apprese in ambito scolastico, ma anche di utilizzarle in modalità autonoma e funzionale nelle situazioni reali, migliorando così la sua partecipazione attiva e inclusiva nella società.

#### **Integrazione della CAA, PECS e immagini nel processo di generalizzazione:**

- **Supporto visivo e contestuale:** L'uso di immagini e PECS ha permesso di presentare concetti astratti della filosofia in modo concreto, semplificato e comprensibile per lo studente. Questo supporto visivo è fondamentale, poiché rende l'apprendimento più accessibile e favorisce la memorizzazione e l'applicazione delle informazioni in contesti diversi. Per esempio, il ragazzo con autismo è stato in grado di ricordare l'immagine associata a un concetto filosofico e utilizzarla in altri momenti, come nelle interazioni con i compagni o a casa.
- **Comunicazione facilitata:** La CAA gli ha permesso di esprimersi e interagire con il resto della classe, superando le criticità nella dimensione della comunicazione verbale. Questo ha favorito la sua partecipazione attiva e, soprattutto, ha creato un'opportunità per generalizzare le competenze comunicative in altri contesti, come con i familiari o in ambienti meno strutturati.
- **Partecipazione attiva e costruzione di connessioni:** La partecipazione del ragazzo a lezioni sui filosofi antichi sull'origine del pensiero filosofico, grazie agli strumenti inclusivi, è un esempio concreto di come la generalizzazione diventa possibile anche in ambiti articolati e astratti come quello della filosofia e del pensiero. Sebbene il contesto di lavoro possa sembrare astratto, sono state individuate modalità per rendere il contenuto comprensibile e applicabile, favorendo non solo l'apprendimento delle nozioni, ma anche lo sviluppo di abilità sociali e cognitive. Questo approccio aumenta la fiducia dell'alunno nelle proprie capacità e gli consente di affrontare nuove situazioni con maggiore sicurezza.
- **Collaborazione multidisciplinare:** In un contesto inclusivo, la partecipazione di specialisti, come docenti specializzati per le attività di sostegno, educatori, docenti disciplinari, può rafforzare il processo di ge-



neralizzazione. Questi professionisti lavorano per assicurarsi che le abilità apprese con la CAA o il PECS possano essere trasferite anche in altri ambiti di vita. In tali termini il ragazzo può imparare a utilizzare gli strumenti di comunicazione non solo in classe, ma anche nelle interazioni quotidiane, con amici, familiari e altri educatori.

Includere un ragazzo con autismo nel percorso didattico non è solo un intervento educativo, ma rappresenta anche un processo di coevoluzione che interessa l'intera comunità scolastica. L'adozione di strategie inclusive, come la CAA e l'uso di immagini, favorisce un ambiente di apprendimento più collaborativo e inclusivo per tutti gli studenti.

I compagni di classe hanno imparato a comunicare con nuove modalità e a rispettare i diversi stili di apprendimento, rendendo la classe un contesto più accogliente per tutti. Il principio della generalizzazione, quindi, non riguarda solo il singolo studente, ma tocca e contamina anche l'intera comunità scolastica, che si arricchisce grazie alla diversità, alle peculiarità, ai diversi tipi di funzionamento e alla collaborazione multidisciplinare. Sviluppare competenze in un contesto inclusivo, dove si utilizzano strumenti adattati come PECS e immagini, non solo facilita l'apprendimento, ma fornisce allo studente gli strumenti per trasferire queste abilità in altri contesti, promuovendo la sua autonomia e partecipazione attiva nella società.

Includere un alunno con autismo in percorsi didattici strutturati con l'uso della CAA, delle immagini e del sistema PECS non rappresenta soltanto un adattamento metodologico per rispondere ai suoi bisogni educativi e al suo funzionamento, ma promuove una trasformazione condivisa che arricchisce tutti gli attori del processo educativo. Il principio di coevoluzione implica che, nel momento in cui l'alunno acquisisce nuove competenze e migliora la propria capacità di interagire e partecipare, anche i suoi compagni e il contesto educativo nel suo insieme cambiano e crescono.

La co-evoluzione è stata resa possibile dall'opportunità, offerta ai compagni di classe, di sperimentare strumenti di comunicazione visiva e strategie didattiche alternative, che hanno permesso loro di riconoscere, apprezzare e valorizzare la diversità, imparando a interagire con le peculiarità di un diverso funzionamento. Questo sviluppo di empatia e comprensione arricchisce la loro esperienza educativa, migliorando le loro abilità sociali e favorendo una maggiore inclusione. Attraverso l'interazione con l'alunno che utilizza strumenti di comunicazione visiva, i compagni possono sviluppare competenze relazionali più significative, imparando a comunicare in modo più attento e adattato ai bisogni altrui. Questo processo rafforza il senso di comunità e aiuta a costruire relazioni più profonde e significative all'interno della classe. Il processo di inclusione e generalizzazione prepara gli studenti a vivere in una società diversificata, dove saranno chiamati a interagire con persone con bisogni e abilità diverse. Attraverso l'esperienza d'inclusione vissuta in classe, gli alunni sviluppano le competenze necessarie per gestire la complessità e la diversità della quotidianità. Il principio della generalizzazione, quindi, non solo permette all'alunno con autismo di utilizzare le competenze acquisite in contesti diversi, ma trasforma l'intera comunità scolastica: questo processo arricchisce l'esperienza educativa di tutti, creando un ambiente più inclusivo, collaborativo e attento alle esigenze di ciascuno. La diversità diventa motore di crescita, spingendo sia l'alunno con autismo che i suoi compagni e insegnanti a svilupparsi e coevolvere insieme, in un processo di crescita reciproca e costante.

I singoli studenti e la comunità scolastica si trasformano reciprocamente, arricchendosi grazie alla pluralità di esperienze, stili di apprendimento e modalità di interazione. Questo processo promuove una scuola e una società più giusta e inclusiva, dove ogni individuo può esprimere e sviluppare al massimo il proprio funzionamento.



## 5. La contaminazione come processo di corresponsabilità educativa

Il processo di generalizzazione, se applicato in un contesto inclusivo, non si limita a favorire lo sviluppo individuale dell'alunno con autismo, ma genera un effetto che coinvolge l'intera comunità scolastica, innescando una coevoluzione che tocca e contamina l'intera comunità.

La coevoluzione, pur dando l'idea di un termine positivo, indica pur sempre una contaminazione, in cui si esce da una reciprocità istintiva per giungere ad una nuova reciprocità che contenga la coevoluzione ed esiga da tutti i soggetti la riflessività (Canevaro, 2008).

Il processo di contaminazione si attiva nel momento in cui gli specialisti che operano per l'inclusione rendono itineranti le loro modalità d'intervento e rendono migrante la loro operosità. La capacità di contaminarsi, diviene, come analizzato in precedenza, la possibilità di «degenerare», ovvero di svolgere una stessa funzione e produrre uno stesso risultato ma con elementi strutturalmente diversi. Il fine di tale orizzonte rimane l'inclusione come prospettiva ecosistemica, i mezzi, gli spazi e gli strumenti sono quelli che ogni contesto e ogni persona può offrire.

In questi termini si «contamina» anche la responsabilità del progetto individuale: far toccare a più soggetti e contesti gli obiettivi del progetto personalizzato allarga la base e la consistenza del programma di sviluppo e il paradigma coevolutivo. Contaminare la responsabilità collettiva significa allargare l'orizzonte della presa in carico e dei processi riabilitativi, far partecipare la comunità allo sviluppo del ragazzo con disabilità può far mettere in gioco attori e risorse che possono divenire significativi per il funzionamento della persona. Tale paradigma, un'educazione alla responsabilità ecosistemica, rimodula il principio stesso di responsabilità con un coinvolgimento degli aspetti morali ed etici e una nuova promozione di buone prassi adatto alla risposta dei bisogni e all'espressione e alle peculiarità del funzionamento della persona con disabilità.

Con la contaminazione si possono individuare e innescare risorse latenti e strumenti "dormienti" che vivono in ogni contesto che possono declinarsi nel paradigma e nella prospettiva dell'inclusione.

L'inclusione non ammette alcun tipo di delega a figure professionali (docente, educatore) ma è raggiungibile solo attraverso la presa in carico condivisa e la collaborazione organica e strutturata di tutto il gruppo di lavoro operativo<sup>5</sup>.

Contemporaneità e complementarietà del team dei docenti supera la criticità di tenere distinti il percorso educativo del ragazzo con disabilità e il percorso della classe.

Attraverso un'organizzazione cooperativa funzionale, le competenze e le risorse di ciascun insegnante riescono a emergere, armonizzarsi, integrarsi tra loro e a produrre effetti significativi.

Il valore nasce dalla competenza operativa rispetto a concrete ed efficaci strategie didattiche di facilitazione e di semplificazione dei materiali e dei contenuti disciplinari.

Tale complementarietà nasce dal saper attivare, e innescare, le «risorse latenti» che si definiscono nella grande quantità di risorse presenti nelle classi, dalla professionalità dei docenti curricolari, dalla disponibilità dei compagni di classe e dai nuovi spazi fisici e virtuali per apprendimenti significativi.

Questa complementarietà nasce dalla corresponsabilità educativa, che si concretizza in un incontro strutturale tra due competenze: quella del docente curricolare, e quella del docente di sostegno. Il primo possiede una profonda conoscenza della disciplina, dei suoi linguaggi, dei nuclei fondamentali e delle competenze specifiche, oltre che dei livelli minimi di apprendimento e delle strategie per facilitare, semplificare e poter applicare l'insegnamento all'interno del contesto scolastico, comprese le migliori modalità di organizzazione della partecipazione e collaborazione tra gli alunni. Il docente specializzato per le attività di sostegno ha competenze nell'adattare il funzionamento dell'allievo con disabilità alla disciplina, favo-

5 Ricordiamo che lo stesso principio di corresponsabilità educativa viene rafforzato dal decreto legislativo 66/2017 che mira all'assunzione di responsabilità congiunta di tutti gli insegnanti, educatori e servizi sanitari nella gestione del progetto educativo.



rendo l'accesso ai contenuti, e capacità nel saper individuare un contesto d'apprendimento idoneo al suo piano educativo individualizzato che risponda alle dimensioni cognitive, comunicative, relazionali ed emotive, garantendo così un percorso educativo inclusivo e personalizzato.

Grazie a questo contatto le professionalità e le competenze coinvolte possono costruire modalità vincenti per co-progettare e co-costruire percorsi didattici di partecipazione significativa del ragazzo/a con disabilità nelle varie discipline, anche realizzando forme di codocenza in classe, in cui scambiarsi i ruoli e valorizzarsi reciprocamente. L'intervento multidisciplinare, la collaborazione tra insegnanti e specialisti, l'utilizzo di strumenti inclusivi e l'attivazione delle risorse già presenti nella scuola e nella comunità creano un ambiente favorevole alla crescita e alla coevoluzione di tutti. Questo non solo beneficia lo studente con disabilità, ma arricchisce l'intera comunità educativa, promuovendo un mondo più equo e inclusivo.

## Conclusioni

Questo contributo ha messo in luce quanto sia rilevante rendere accessibili e personalizzabili i contenuti di una disciplina come la filosofia, che, pur essendo percepita come distante dai percorsi inclusivi del PEI per studenti con disabilità cognitiva significativa, può essere integrata con successo. La strategia operativa è stata la creazione di un unico percorso educativo che integra i bisogni e gli obiettivi educativi del ragazzo con BES con il curriculum della classe. Questa sinergia ha permesso di adottare la codocenza supportata dall'uso di strumenti e strategie della Comunicazione Aumentativa Alternativa. Grazie a questo metodo, si è potuto lavorare in modo eco-sistemico, arricchendo l'intero contesto classe con le pratiche inclusive della CAA coinvolgendo e promuovendo la crescita di tutta la comunità scolastica, favorendo un'educazione inclusiva che rispetti e valorizzi la diversità. Il contributo sottolinea l'importanza e l'impatto coevolutivo del principio di generalizzazione, che non solo consente all'alunno con autismo di trasferire le competenze acquisite a contesti diversi, ma coinvolge l'intera comunità educativa. Questo processo permette alla comunità stessa di diventare parte integrante e attiva nei momenti di apprendimento, favorendo una crescita collettiva e condivisa attraverso la partecipazione inclusiva. Il contributo evidenzia infine l'importanza della contaminazione come processo educativo, attraverso cui tutti i soggetti coinvolti vengono direttamente a contatto con le strategie e le responsabilità del piano educativo individualizzato dello studente. Questo approccio si concretizza quando le competenze diverse dei professionisti si integrano e si influenzano reciprocamente, creando una sinergia che arricchisce il percorso educativo e promuove la crescita e lo sviluppo condiviso del team operativo. Questa esperienza rappresenta una strategia e una modalità operativa efficace, replicabile in altri contesti educativi, che favorisce la creazione di una società più inclusiva e accessibile. Implementando queste pratiche, possiamo contribuire a costruire ambienti scolastici che non solo accolgono e valorizzano la diversità, ma ne traggono anche beneficio, promuovendo un apprendimento significativo per tutti.

## Riferimenti bibliografici

- Beckman, P. & Kohl, F. (1984). The effects of social and isolated toys on the interactions and play of integrated and nonintegrated groups of preschoolers. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19, 169-174.
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa: Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (5th ed.). Brookes.
- Blackstone, S. & Hunt Berg, M. (2003). *Social Networks: A Communication Inventory for individuals with Complex Communication Needs and Their Communication Partners-Invenory Booklet*, Monterey, CA, Augmentative Communication, Inc.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.



- Binger, C. & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by pre-schoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 30-43.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (eds.) (2019). *Un altro sostegno è possibile*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (eds.) (2021). *Un'altra didattica è possibile*. Trento: Erickson.
- Carter, E. & Draper, J. (2010). Making school matter: Supporting meaningful secondary experiences for adolescents who use AAC. In D. McNaughton, D. Beukelman (eds.), *Transition strategies for adolescents and young adults who use AAC* (pp. 69-90). Baltimore. MD. Paul H. Brookes.
- Castellano, G. (2019). *Comunicazione Aumentativa Alternativa e Tecnologie Assistive. Modelli di riferimento. Strumenti. Esperienze*. Helpicare.
- Chambers, M. & Rehfeldt, R. (2003). Assessing the acquisition and generalization of two mand forms with adults with severe developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 265-280.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Vivanti, G. (eds.) (2017). *Autismo come e cosa fare con bambine e ragazzi a scuola*. Firenze: Giunti.
- Drager K., Light J., Speltz J., Fallon, K. & Jeffries, L. (2003), The performance of typically developing 2 1/2-year-olds on dynamic display AAC technologies with different system layouts and language organizations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 298-312.
- Drager, K. D. R., Light, J., & McNaughton, D. (2010). Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine: An Interdisciplinary Approach*, 3(4), 303-310. <https://doi.org/10.3233/PRM-2010-0141>.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Damiani, P. (2015). *La didattica inclusiva per le disabilità intellettive*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1).
- Edelman G.M. (2004), *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*. Torino: Einaudi.
- Fleming, N.D., & Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155.
- Fontani, S. (2019). Dispositivi di comunicazione aumentativa alternativa a media e alta tecnologia come pratica educativa evidence based per i Disturbi dello Spettro Autistico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. <https://doi.org/10.7358/jesp-2019-0301>
- Fontani, S. (2020). Tecnologie digitali nei sistemi di Comunicazione Aumentativa Alternativa per allievi con Disabilità Cognitive. *Education Sciences & Society*, 2, 419-431. <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9572>
- Fontani, S. (2020). The role of Augmentative Alternative Communication in the contextual inclusive strategies for students with Cognitive Disabilities. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), 286-296. [https://doi.org/10.7346/-feixviii-03-20\\_22](https://doi.org/10.7346/-feixviii-03-20_22).
- ISAAC, (2017). *Principi di comunicazione aumentativa e alternativa*. ISAAC Italia. <http://www.isaacitaly.it/wp-content/uploads/2018/02/PRINCIPI-CAA.pdf>
- Ganz, J. B. (2014). Aided Augmentative and Alternative Communication for people with ASD. In J. Matson (Ed.), *Autism and Child Psychopathology Series* (pp. 127-138). New York: Springer.
- Ganz, J. B. (2015). AAC Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorders: State of the Science and Future Research Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 203-214. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1047532>
- Goossens', C. & Crain, S. (1992), *Utilizing switch interfaces with children who are severely physically challenged*, Austin, TX, PRO-ED.
- Goossens', C., Crain, S. & Elder, P. (1992). *Engineering the preschool environment for interactive symbolic communication*. Birmingham, AL, Southeast Augmentative Communication Conference Publications.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Fogarolo F., Zagni B., (2024). *PEI e classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Istituto Superiore di Sanità. (2023). *Raccomandazioni per la diagnosi e il trattamento del disturbo dello spettro autistico in bambini e adolescenti*. Sistema Nazionale Linee Guida, ISS.



- Istituto Superiore di Sanità. (2024). *Osservatorio Nazionale Autismo*. <https://osservatorionazionaleautismo.iss.it>.
- Leonardo Ausili. (2018). *La CAA per l'inclusione scolastica*. <https://www.leonardoausili.com/approfondimenti/a/la-cao-per-l-inclusione-scolastica-178.html>
- Light, J., & McNaughton, D. (2013). Putting people first: Re-thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(4), 299-309. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.848935>
- Light J., McNaughton, D. & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children complex communication needs and their communication partners: State of the science and future directions., *Augmentative and Alternative Communication*, 35, 1.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva: Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2009). *Atto di indirizzo del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca concernente l'individuazione delle priorità politiche del MIUR per l'anno 2010*. Roma: MIUR.
- Murawski W.W. e Scott K.L. (2021), *Universal Design for Learning in pratica*. Trento: Erickson.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- PECS Italy. *PECS: Comunicazione aumentativa alternativa*.
- Pierce, P., Steelman, J., Koppenhaver, D. & Yoder, O. (1993), Linking symbols with language. *Communicating Together*, 11, 1, 18-19.
- Ratifica dell'Italia della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità. (2009). [www.parlamento.it/parlam/leggi/090181.htm](http://www.parlamento.it/parlam/leggi/090181.htm).
- Rehfeldt, R. & Root, S. (2005). Establishing derived requesting skills in adults with severe developmental disabilities, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 101-105.
- Rose, D. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, Washington, DC, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Scataglini, C. (2017). *Facilitare e semplificare i libri di testo*. Trento: Erickson.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Didattica inclusiva e processi di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classroom: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73.
- Slater & Gareley L. (2019). Deploying teaching assistants to support learning. From models to typologies. *Educational Review*, 71, 5.
- Stoner, J., Beck, A., Bock, S., Hickey, K., Kosuwan, K. & Thompson, J. (2006). The effectiveness of the picture Exchange Communication System with nonspeaking adults. *Remedial and Special Education*, 27, 154-165.
- Tanala, M. (2020). *La meravigliosa vita dei filosofi*. Milano: Villardi.
- Trottier, N., Kamp, L. & Mirenda, P. (2011). Effects of peer-mediated instruction to teach use of speech-generating devices to students with autism in social game routines. *Augmentative and Alternative Communication*, 27, 26-39.



**Lucia Maffione**

Contract Teacher | Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Permanent Teacher | ITET Cassandro Fermi Nervi

## Progettazione educativo-didattica di un facilitatore digitale per l'inclusione di una studentessa con disabilità visiva Educational-didactic design of a digital facilitator for the inclusion of a student with visual impairment

Call

The article illustrates the design of a digital facilitator for a visually impaired student, with the aim of facilitating her inclusion process within the educational-scholastic context.

Starting from the reflections promoted by the Disability Studies, according to which each physical, social and technological context can enable or disable the participation and educational success of people with special educational needs, it is presented the design and use of a hypermedia e-book, used as a digital facilitator by a student with visual impairment, to prepare her oral interview of the final secondary school exam.

The personalized digital facilitator, incorporating multimodal content (text, images, video, audio, graphics, etc.) ensured easy access to study content and at the same time strengthened the student's study autonomy. On the one hand, the designed e-book eliminated the barriers related to the sensory impairment, on the other hand it improved the quality of learning, enhancing cognitive skills and promoting the active participation of the student during the teaching/learning process.

The design of the digital facilitator proved to be an effective strategy to implement an effective inclusive teaching within the classroom context, as well as to promote the educational success of the person with special educational needs.

**Keywords:** inclusive education, visual impairment, facilitator, digital skills, assistive technology.

L'articolo illustra la progettazione di un facilitatore digitale destinato ad una studentessa con disabilità visiva, allo scopo di favorire il suo processo di inclusione all'interno del contesto educativo-scolastico.

Partendo dalla riflessione promossa dai Disability Studies, secondo cui ciascun contesto fisico, sociale e tecnologico può abilitare o disabilitare alla partecipazione ed al successo formativo di persone con bisogni educativi speciali, si presentano la progettazione e le modalità di utilizzo di un e-book ipermediale, utilizzato come facilitatore digitale da una studentessa con disabilità visiva, per la preparazione al colloquio orale dell'Esame di Stato.

Il personalizzato facilitatore digitale, inglobando al suo interno contenuti multimodali (testi, immagini, video, audio, grafiche etc.) ha garantito un agevole accesso ai contenuti di studio e, al contempo, ha rafforzato l'autonomia di studio della studentessa. Da un lato l'e-book progettato ha eliminato alcune barriere legate alla disabilità sensoriale, dall'altro lato ha migliorato la qualità dell'apprendimento, potenziando le capacità cognitive e favorendo la partecipazione attiva della studentessa durante il percorso di insegnamento/apprendimento.

La progettazione personalizzata del facilitatore digitale è risultata essere una strategia efficace, per porre in essere una didattica fattivamente inclusiva all'interno del contesto classe, come pure per promuovere il successo formativo della persona con bisogni educativi speciali.

**Parole chiave:** didattica inclusiva, disabilità visiva, facilitatore, competenze digitali, tecnologie assistive.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Maffione, L. (2024). Educational-didactic design of a digital facilitator for the inclusion of a student with visual impairment. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 173-182. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-15>

**Corresponding Author:** Lucia Maffione | [lucia.maffione@uniba.it](mailto:lucia.maffione@uniba.it) | [prof.maffione@gmail.com](mailto:prof.maffione@gmail.com)

**Received:** 17/10/2024 | **Accepted:** 13/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-15



## 1. Quadro teorico di riferimento

L'affermarsi dei *Disability Studies* – ambito di ricerca interdisciplinare che pone al centro l'idea secondo cui “la disabilità non sia attribuibile alla persona” [...] quanto piuttosto alla società” (Bocci & Guerini 2022 p.24) - ha contribuito al superamento della concezione tradizionale di “disabilità” legata all'idea di un “deficit” contrapposto ad una normalità standardizzata. Tale evoluzione ha spostato il focus dalla percezione della persona con disabilità alle dinamiche abilitanti o disabilitanti del contesto in cui questa si trova a vivere.

Di conseguenza, l'ambiente fisico, sociale, culturale e relazionale assume un ruolo cruciale nella definizione delle opportunità di inclusione o esclusione delle persone con disabilità. L'analisi critica del contesto e della presenza di eventuali barriere, siano esse di natura sociale o ambientale, diventa un passaggio fondamentale per promuovere un progetto di vita orientato non più sulla compensazione del deficit, bensì sull'emancipazione e sull'inclusione sociale piena.

L'articolo 2 della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (2009) sottolinea l'importanza della “progettazione universale”. Quest'ultima rappresenta la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi che possano essere utilizzati dal maggior numero di persone possibile, senza la necessità di adattamenti specifici.

Laddove, però, la progettazione universale si riveli non sufficiente a garantire il pieno accesso, è prevista l'introduzione di «dispositivi di sostegno» per rispondere alle esigenze di gruppi specifici di persone con disabilità. Ne deriva l'importanza di introdurre un “accomodamento ragionevole”, ossia l'implementazione di modifiche ed adattamenti a pratiche, processi e ambienti di apprendimento, per eliminare barriere e favorire la piena accessibilità (ONU, 2009 p. 9).

In fase di progettazione didattica, una volta individuate le potenziali barriere presenti nell'ambiente, risulta indispensabile pianificare interventi per garantire un autentico processo inclusivo per le persone con disabilità. L'approccio bio-psico-sociale considera le tecnologie assistive “fra i fattori ambientali sui quali si devono concentrare gli interventi atti a rimuovere le barriere fisiche e sociali e a creare opportuni facilitatori per una vita attiva e partecipativa” (Besio in d'Alonzo, 2019 p. 358). Lo stesso ICF (World Health Organization, 2001) può rappresentare uno “strumento efficace per la scelta e la valutazione di una tecnologia assistiva o una tecnologia didattica per persone con disabilità” (Guglielman, 2021, p. 1), le cui caratteristiche imprescindibili devono essere quelle della “accessibilità ed usabilità” (Chiappini, Dini & Ferlino 2004, p. 3).

In questo contesto, il docente specializzato “ha il compito eminente di rendere l'aula ambiente di apprendimento abilitante” (Renna, Abrescia & Laonigro, *in press*, p. 1) e, in collaborazione con i docenti curricolari, di procedere alla pianificazione degli interventi educativi inclusivi. Tale progettazione parte sia da un'attenta osservazione dello studente, dei suoi punti di forza ed interessi, sia dall'attenta analisi del contesto educativo, per individuare barriere – fisiche, sociali o culturali – che possano limitare le opportunità di apprendimento dello studente. Solo successivamente si procederà con l'introduzione di facilitatori personalizzati che possano consentire il raggiungimento degli obiettivi previsti dal Piano Educativo Individualizzato.

## 2. Destinataria del facilitatore digitale

La destinataria del facilitatore digitale progettato dalla docente specializzata è una studentessa, Marta (nome di fantasia), frequentante il quinto anno della scuola superiore di II grado, con una disabilità visiva di gravità elevata.

Nel dettaglio, Marta è in grado di fruire di contenuti scritti solo in modalità digitale e con un adeguato ingrandimento; per ragioni di affaticabilità non riesce a studiare testi scritti molto estesi ed indispensabile risulta il ricorso alla sintesi vocale. Marta ha una buona motivazione allo studio ed alle relazioni sociali con i suoi pari; utilizza gli ausili tecnologici e tiflodidattici con padronanza ed una buona autonomia.



Il Piano Educativo Individualizzato approvato dal Consiglio di classe a cui appartiene la studentessa ha adottato una programmazione personalizzata con prove equipollenti<sup>1</sup>, e per questo il colloquio orale per l'Esame di Stato conclusivo di Scuola Secondaria di II grado ha previsto contenuti comuni ed in alcune discipline prove equipollenti, rispetto a quelle del resto del gruppo classe, ed in coerenza con la normativa vigente<sup>2</sup>.

Marta è autonoma nello studio, ama autogestire i propri impegni scolastici ed utilizza con dimestichezza la tecnologia digitale, in particolare il pc, gli auricolari, i software di sintesi vocale, la lente di ingrandimento digitale e gli altri strumenti di accessibilità di Windows. Per lo studio di contenuti complessi è indispensabile per la studentessa il ricorso a strumenti didattici compensativi quali sintesi scritte con carattere ingrandito e soprattutto la fruizione di audio sintesi, allo scopo di ridurre lo sforzo visivo e al contempo potenziare la memoria uditiva. Considerando la significativa quantità di informazioni estese e complesse che la studentessa necessitava di studiare per prepararsi adeguatamente l'esame di Stato, è emerso il bisogno di progettare un facilitatore digitale *user-friendly* da utilizzare sia durante lo studio domestico che nello studio in classe e che fosse in grado di raccogliere in modo organico le numerose audio sintesi dei contenuti fondanti nelle diverse discipline oggetto d'esame.

Il facilitatore ha assolto la funzione di dispositivo di sostegno e non uno strumento di progettazione universale dell'apprendimento, in quanto è risultato necessario personalizzare le modalità di studio individuale di Marta e di fornirle un "accomodamento ragionevole" che fosse adatto al suo profilo. L'e-book digitale è stato utilizzato dalla studentessa prevalentemente durante la fase di studio per la preparazione alle prove dell'Esame di Stato, mentre durante il colloquio Marta non ha avuto necessità di consultare l'e-book, in quanto aveva perfettamente memorizzato i contenuti ed i vari collegamenti interdisciplinari.

### 3. Riflessioni pedagogiche

Per l'inclusione di un'apprendente con ipovisione, ovvero una "compromissione quali-quantitativa della funzione visiva" (d'Alonzo, 2019, p. 170), risulta cruciale addestrare a "l'utilizzo strategico di altri canali sensoriali (olfatto, tatto, udito) e di specifiche funzioni cognitive (linguaggio e memoria)" (Ivi, p. 171).

Nello specifico, il docente specializzato di riferimento dovrà incoraggiare lo sviluppo ed il ricorso a tali canali sensoriali, inglobando nella pratica didattica mediatori adeguati, coinvolgendo attivamente e personalmente lo studente destinatario, e "mettendo in campo percorsi multisensoriali" (Ivi, p. 172), coerenti con le preferenze sensoriali dell'apprendente. In sintesi, i principali punti d'intervento riguarderanno:

- il potenziamento dei sensi residui (tatto, udito, gusto e olfatto) per compensare il deficit visivo;
- l'analisi del contesto fisico per renderlo accessibile, anche mediante adattamenti strutturali ed eliminazione delle barriere fisiche;
- assicurare un contesto relazionale accogliente ed empatico, attuando iniziative di sensibilizzazione all'interno del gruppo dei pari;
- progettare e/o usare strumenti assistivi e/o tecnologici per compensare la disabilità sensoriale.

La competenza d'uso di tecnologie digitali da parte del docente specializzato risulta fondamentale per la progettazione di facilitatori didattici adeguati a studenti con bisogni educativi speciali e funzionali alla loro zona di sviluppo prossimale.

1 Per prova equipollente s'intende una tipologia di prova personalizzata e che seppure in forma semplificata, i suoi obiettivi sono conformi al PECUP, alle Indicazioni nazionali o alle Linee guida dell'Istituzione scolastica di riferimento (cfr. Legge 104/1992 art. 16; Legge 170/2010 art. 5; Decreto Ministeriale 5669/2011 e Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con DSA; O.M. sugli Esami di Stato a.s. 2023/2024).

2 Come previsto dalla Linee Guida per la compilazione del PEI [https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/ALLEGATO%20B\\_LINEE%20GUIDA.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/ALLEGATO%20B_LINEE%20GUIDA.pdf) (Allegato B, associato al D.I. 182/2020)



Nel dettaglio, al docente specializzato si richiede di mettere in campo tre diverse competenze:

1. la *competenza pedagogica*, per riconoscere ed analizzare la zona di sviluppo prossimale di Marta;
2. la *competenza digitale*, per selezionare, usare ed integrare tra loro le varie funzionalità delle tecnologie digitali e declinarle all'interno del contesto inclusivo;
3. la *competenza progettuale*, per progettare percorsi didattici personalizzati coerenti, in grado di migliorare l'accessibilità ed anche la qualità dell'apprendimento.

#### 4. Motivazione dell'intervento

In coerenza con l'approccio bio-psico sociale, che riconosce la centralità dei facilitatori dell'apprendimento, in occasione della preparazione del colloquio orale per l'esame di Stato previsto al termine della Scuola Secondaria di II, è stato progettato un facilitatore digitale con funzione compensativa, contenente materiali di studio accessibili, a favore di Marta.

La normativa vigente prevede che ciascun candidato per la prova orale dell'Esame debba sostenere un "colloquio in chiave pluri ed interdisciplinare per valutare la capacità dello studente di cogliere i nessi tra i diversi saperi" (Ordinanza Ministeriale n. 55 del 22 marzo 2024). Alla luce della quantità e della complessità dei contenuti da studiare ed approfondire per questa prova, la progettazione di un e-book ipermediale è risultata la scelta più appropriata, per permettere alla studentessa di prepararsi in modo adeguato al colloquio d'esame, agevolando il suo processo di apprendimento ed il processo di inclusione.

In dettaglio, il facilitatore digitale progettato dal docente specializzato, un e-book ipermediale, è stato realizzato mediante l'intersezione ed integrazione di tre differenti tecnologie didattiche digitali: *Book creator*, *Dspeech* e *Canva*.

Tali tecnologie digitali, all'interno di una mirata e personalizzata progettazione educativo-didattica hanno agito come indispensabili facilitatori con funzione compensativa, consentendo alla studentessa con ipovisione di fruire dei contenuti di studio in formati accessibili e fruibili all'interno di un unico prodotto digitale e consultabile con autonomia, seguendo le proprie esigenze di apprendimento. Senza il ricorso ad un unico facilitatore digitale che potesse contenere ed organizzare un numero elevato di audio sintesi, raggruppandole per tema e per disciplina, Marta non avrebbe potuto acquisire in modo approfondito i contenuti disciplinari previsti dal suo percorso di studi a causa del deficit sensoriale e dell'affaticabilità visiva.

#### 5. Fasi della progettazione del facilitatore digitale

Il prodotto ipermediale è stato progettato tenendo conto delle specificità apprenditive e visive della studentessa ed ha raccolto i contenuti di studio in formati accessibili da fruire, ovvero immagini, testi scritti con carattere ingrandito, video esplicativi ed audio sintesi riguardanti i diversi nodi tematici previsti per il colloquio orale dell'Esame di Stato.

La realizzazione del facilitatore ha previsto tre fasi, ciascuna delle quali ha visto il docente specializzato utilizzare tre strumenti digitali differenti – *Book creator*, *Dspeech* e *Canva* – per poi integrarli reciprocamente in fase finale. La studentessa è stata coinvolta nella fase di progettazione dell'e-book, chiedendole feedback circa la struttura da dare al facilitatore e nella cernita dei contenuti da inserire all'interno dell'ebook.



### 5.1 Fase 1: creazione dei bookmarks con l'AI di Canva

Allo scopo di raccogliere i contenuti dei diversi nuclei tematici di ciascuna disciplina, in una prima fase sono state create delle immagini con intelligenza artificiale mediante lo strumento Canva.

Le immagini realizzate sono state esplicative e rappresentative dei nodi tematici previsti per il colloquio interdisciplinare ed hanno funzionato come “bookmark” all’interno dell’*e-book*, per identificare e separare i capitoli delle diverse macroaree (v. fig. 1).

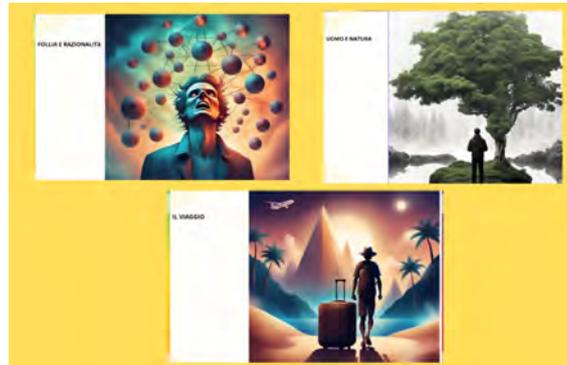


Figura 1. Alcune copertine create con AI di Canva

### 5.2 Fase 2: progettazione dell’e-book con Book Creator

Dopo aver creato le immagini-cover delle cinque macroaree, l’insegnante specializzato ha realizzato l’e-book con lo strumento *Book creator*<sup>3</sup>.

In questo ambiente, molto intuitivo sia per la progettazione che nella consultazione, sono state aggiunte le diverse pagine dell’e-book: ogni pagina ha raccolto i contenuti di studio di una diversa disciplina: italiano, matematica, storia, filosofia etc., permettendo alla studentessa di “sfogliare”, scorrendo con le ben visibili frecce laterali, e scegliere tra i contenuti delle diverse discipline, raccolti in coerenza con i diversi nuclei tematici scelti da tutti i docenti per la classe di Marta (v. fig. 2 e 3).

In ciascuna pagina dell’e-book sono stati inseriti e pubblicati i contenuti delle diverse discipline, precedentemente sintetizzati, lasciando la piena autonomia e libertà alla studentessa di scegliere quando e quali contenuti fruire in base alle proprie esigenze di apprendimento e di studio.

Nel dettaglio, l’e-book può considerarsi un prodotto accessibile e multimodale, poiché consente di intrecciare diversi formati semiotici: file audio mp3, collegamenti ipertestuali a file word, immagini realizzate con l’intelligenza artificiale, video con spiegazioni e sintesi tratti dalla rete o estrapolati dai libri di testo, *Qrcode* con realtà aumentata.

3 <https://bookcreator.com/>



Figura 2. Una pagina dei contenuti della letteratura italiana sul tema “guerra”



Figura 3 Una pagina dei contenuti di filosofia sul tema “Natura”

Lo strumento *Book creator* può rappresentare un valido facilitatore digitale, non solo per studenti con disabilità visiva, ma anche per altri bisogni educativi speciali come per esempio per la dislessia, poiché:

- offre la possibilità di inserire testi in formati diversi (audio, video, file word, pdf, immagini, presentazioni etc.) e pertanto permette di “fornire molteplici mezzi di rappresentazione” (Dell’Anna 2021:36) in coerenza con i principi dell’*Universal Design for Learning* (Rose e Mayer, 2022);
- contiene la funzione “leggimi” che consente di attivare la lettura digitale dell’audiolibro;
- la fruizione dell’e-book risulta essere molto facile ed intuitiva, per questo può supportare l’autonomia di studio negli studenti.

### 5.3 Fase 3: inserimento di tracce audio con il software *Dspeech*

Considerate le specificità della disabilità visiva di Marta, i file audio inseriti nell’e-book sono stati prevalenti e per la loro realizzazione è stata attuata una preliminare conversione di testi scritti in formato audio, con



l'impiego del software *Dspeech*<sup>4</sup>, una tecnologia *text to speech*, in grado di convertire un testo scritto in file audio con diversi formati (mp3, mp4 etc.)<sup>5</sup>.

*Dspeech* (v. fig. 4) è un'applicazione che consente di scrivere e incollare testi da leggere ad alta voce nelle diverse lingue da una voce virtuale. Da sottolineare l'utilità di questo strumento, perché attraverso la sua funzionalità ASR (*Automatic Speech Recognition*), l'applicazione converte il testo in parlato e consente anche di configurare il tono, la velocità e il volume della voce in modo che possa adattarsi alle diverse esigenze.

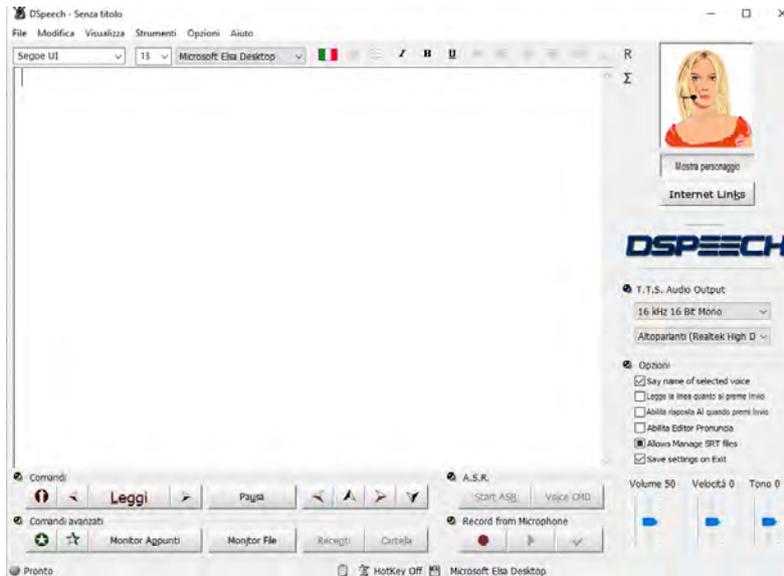


Figura 4. Interfaccia del software *Dspeech*

Per agevolare ulteriormente il processo di apprendimento della studentessa, i contenuti riguardanti la disciplina della lingua e letteratura inglese sono stati inseriti nell'e-book in forma di audio sintesi, realizzate registrando la voce della docente, allo scopo di ottenere un eloquio ancora più naturale e comprensibile.

## 6. Feedback

Per verificare l'efficacia inclusiva del facilitatore digitale progettato ed in coerenza con il principio di autodeterminazione, è stato sottoposto a Marta un questionario di valutazione realizzato con Google Moduli (v. fig. 5). La scelta è ricaduta su questo strumento per la sua facilità d'uso con cui la studentessa ha familiarità.

4 <https://dspeech.it.uptodown.com/windows>

5 Il programma è anche pronto per registrare e riprodurre file audio in WAV e MP3, nonché per salvare i file di output in altri formati come ACC, OGG e WMA.




**Feedback e-book**

B I U ☺ ☹

Fornisci un feedback sull'E-BOOK utilizzato

Quanto è stato facile navigare nell'e-book? \*

Facile

Neutro

Difficile

Molto difficile

Figura 5. Questionario di valutazione del facilitatore

Nel dettaglio, Marta ha trovato “facile” la navigazione all’interno dell’e-book, a dimostrazione dell’interfaccia *user-friendly* dello strumento anche per soggetti ipovedenti, ed allo stesso modo le dimensioni e lo stile del carattere sono stati da lei valutati come “comodi da leggere”.

All’interno di una scala Likert a 4 punti, che prevedeva la scelta tra indicatori quali: Molto utile, Abbastanza utile, Non molto utile e Per niente utile, Marta ha valutato come “Abbastanza utili” i collegamenti a video di approfondimento ed i codici Qr inseriti nell’e-book; mentre “molto utili” sono stati definiti le audio sintesi ed i file di testo con carattere ingrandito, inseriti all’interno delle pagine dell’e-book. Alla domanda “*Consigliaresti questo e-book ad altri studenti ipovedenti?*”, tra le opzioni “molto probabile”, “probabile”, “improbabile” e “neutro”, la studentessa ha selezionato “molto probabile”; infine, alla domanda “*Quali aspetti dell’e-book ti sono stati più utili?*” Marta ha indicato “la facilità nel trovare i rispettivi argomenti in ogni sezione dell’e-book” (v. fig. 6).

**Quali aspetti dell'e-book ti sono stati più utili?**

1 risposta

La facilità nel trovare i rispettivi argomenti in ogni sezione dell'e-book

Figura 6. Risposta fornita alla domanda aperta

Infine, per una futura ed eventuale implementazione dello strumento digitale con funzione assistiva, le è stato chiesto “*Quali elementi miglioreresti nell’e-book?*” ed è stato indicato un leggero miglioramento nella qualità della sintesi vocale, che comunque è risultata nel complesso abbastanza efficace.

## 7. Conclusioni

L’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, all’articolo 4, ribadisce l’obiettivo di “costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti” (Agenzia



per la Coesione Territoriale, 2020). Di qui l'importanza assunta dalle tecnologie nel promuovere e garantire un'istruzione di qualità ed opportunità di apprendimento permanente.

L'esperienza descritta sottolinea l'importanza di prevedere, ogniqualevolta risultati necessario, "accomodamenti ragionevoli" all'interno di contesti formativi, allo scopo di assicurare il pieno accesso al diritto allo studio a ciascun individuo.

La progettazione personalizzata di un *e-book* ipermediale, quale facilitatore digitale per l'inclusione di una studentessa con disabilità visiva, inglobando al suo interno contenuti multimodali (testi, immagini, video, audio, grafiche etc.) ha eliminato alcune barriere legate alla disabilità sensoriale ed ha al contempo migliorato la qualità dell'apprendimento, consentendo a Marta di utilizzare l'e-book in modo autonomo, sia nello studio domestico che in classe, ponendola così al centro del proprio processo di apprendimento. Anche i docenti curricolari ed il docente specializzato di Marta hanno valutato positivamente lo strumento digitale, in quanto ha consentito di strutturare in modo efficace i contenuti in un formato accessibile, ed ha consentito alla studentessa di accedere ed acquisire le conoscenze disciplinari necessarie per sostenere le prove d'Esame.

La progettazione e l'impiego didattico di facilitatori digitali risultano essere, quindi, una strategia efficace, per porre in essere una didattica fattivamente inclusiva e per promuovere il pieno successo formativo della persona con bisogni educativi speciali.

## References

- d'Alonzo, L. (2019), (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia: Morcellina
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- d'Alonzo, L., Giacconi, C., & Zurro, A. L. (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Baglieri, S. (2022). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education*. Routledge.
- Baldacci, M. (2005). Personalizzazione o individualizzazione? Trento: Erickson.
- Bocci, F., & Guerini, I. (2022). *Noi e l'Altro. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies*. 1. B. Sfera, *La Storia Senza Frontiere. Per una Didattica Interculturale della Storia*, 2016 2. G. Lopez, M. Fiorucci (eds.), *John Dewey e La Pedagogia Democratica del'900*, 2017 3. F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa*. Una, 17.
- Caldin, R. (2023). *De Visu: disabilità visiva e agire educativo*.
- Calvani, A. (2010). La competenza digitale: un modello di riferimento per la scuola. In A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla* (pp. 35-63). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2020). *Il paradigma inclusivo*. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(4), 158-170.
- Canevaro, A., Gianni, M., Callegari, L., & Zoffoli, R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bozen: Bolzano University Press.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di G. Savia e P. Mulè.
- Chiappini, G., Dini, S., & Ferlino, L. (2004). *Tecnologie didattiche e disabilità. Tecnologie per la didattica. Dai fondamenti dell'antropologia multimediale all'azione educativa*. Milano: Franco Angeli, 233-248.
- D'Alessio S. (2013). Disability Studies in Education. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G., Vadalà & E. Valtellina(eds.), *Disability Studies* (pp. 89-124). Trento: Erickson.
- Dell'Anna S., 2021, (ed. it. a cura di), *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Centro Studi Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). La formazione docente per l'inclusione PRO-FILO DEI DOCENTI INCLUSIVI [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_it.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_it.pdf)



- Guglielman, E. (2021). *Tecnologie per la didattica e tecnologie assistive nella dimensione dell'ICF*. [https://www.academia.edu/26626544/Tecnologie\\_per\\_la\\_didattica\\_e\\_tecnologie\\_assistive\\_nella\\_dimensioe\\_dellICF](https://www.academia.edu/26626544/Tecnologie_per_la_didattica_e_tecnologie_assistive_nella_dimensioe_dellICF)
- Limone, P. (2022). *Manuale Tic per una didattica inclusiva* (pp. 1-152). McGraw-Hill Education.
- Maffione, L. (2020). Didattica Inclusiva a Distanza: tecnologie e tecniche per l'Inclusione di studenti con disabilità visiva. *Media Education*, 11(2), 179-186.
- Marchisio, S., Cera, R., & Della Fina, V. (2010). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Roma: Aracne.
- Medeghini, R. (2015). La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 110-118.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and practice*. Wakefield, MA, CAST.
- Mura, A., & Pavone, M. (2024). L'insegnante specializzato per il sostegno: tradizione, nuove proposte e bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(3), 56-78.
- OMS (2013). *ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson. Raccomandazione del Consiglio (EC) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- ONU (2009). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, Art. 2 <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf> (data ultima consultazione 11/12/24);
- Ordinanza Ministeriale n. 55 del 22 marzo 2024, <https://www.mim.gov.it/-/ordinanza-ministeriale-n-55-del-22-marzo-2024> (data ultima consultazione 12/12/24);
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: Franco-Angeli.
- Renna, P., Abrescia, M., & Laonigro, R. (in press), *Il Professionista discreto. Il docente specializzato di Sostegno in quanto promotore di ambienti abilitanti nella Scuola odierna*. <https://www.uniba.it/it/docenti/gallelli-rosa/attivita-didattica/il-professionista-discreto-docente-di-sostegno-in-quanto-promotore-di-ambienti-abilitanti-nella-scuola-odierna-1.pdf>
- Rose, D. H., & Meyer A. (2002), "Teaching every student in the digital age: Universal design for learning". Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714
- Simone, M.G. (2024). The specialized teacher for the support and new challenges of inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 212-219. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-20>
- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for the Sustainable Development Goals*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- WHO (2001). *ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization (Trad. It. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Trento, Erickson, 2002).

## Sitografia

- <https://dspeech.it.uptodown.com/windows>. Data ultima consultazione:16/10/2024.
- <https://bookcreator.com/>. Data ultima consultazione:16/10/2024.
- <https://www.miur.gov.it/-/ordinanza-ministeriale-n-55-del-22-marzo-2024>. Data ultima consultazione:16/10/2024.
- [https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/ALLEGATO%20B\\_LINEE%20GUIDA.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/ALLEGATO%20B_LINEE%20GUIDA.pdf) Data ultima consultazione:16/10/2024.
- <https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-goal4.pdf>
- [https://www.reteclassificazioni.it/portal\\_main.php?portal\\_view=public\\_custom\\_page&id=25](https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=25)



## Ilaria Ancillotti

PhD student on Learning Sciences and Digital Technologies | University of Florence | [ilaria.ancillotti@unifi.it](mailto:ilaria.ancillotti@unifi.it)

## Giulia Cuozzo

PhD student on Learning Sciences and Digital Technologies | University of Florence | [giulia.cuozzo@unifi.it](mailto:giulia.cuozzo@unifi.it)

# Il cinema come strumento pedagogico: percorsi di educazione e valutazione degli atteggiamenti prosociali nella scuola secondaria di II grado

## Cinema as a pedagogical tool: pathways for the education and assessment of prosocial attitudes in upper secondary school

### Call

Cinema turns out to be an effective pedagogical tool thanks to its ability to attract, engage and convey concepts in an immediate way. In education, among the many topics, it can be used to address complex issues such as diversity, disability and exclusion, by encouraging students' critical reflection and empathy through their identification with characters. To this end, the present contribution intends to illustrate the results of an exploratory study involving 287 high school teachers enrolled in the Special Needs Teachers Training Course at the University of Florence during the 2022/2023 academic year. In particular, it focuses on a mixed methods analysis of collaborative activities concerning the planning of educational pathways aimed at promoting students' prosocial attitudes through films. The main themes, teaching approaches and evaluation strategies emerging from the analysis offer valuable insights on how to use the cinema from a media-educational perspective, by fostering prosociality and inclusion in ISCED 3 contexts.

**Keywords:** Prosociality, Inclusion, Special needs teacher training, Media Education, ISCED 3.

Il cinema rappresenta uno strumento pedagogico efficace grazie alla sua capacità di attrarre, coinvolgere e trasmettere concetti in modo immediato. In ambito educativo, tra i tanti argomenti, può essere utilizzato per affrontare temi complessi come diversità, disabilità ed esclusione, stimolando la riflessione critica e l'empatia degli studenti attraverso la loro identificazione con i personaggi. A tal fine, il presente contributo intende illustrare i risultati di uno studio esplorativo che ha coinvolto 287 insegnanti di scuola secondaria di II grado iscritti al corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Firenze nell'anno accademico 2022/2023. In particolare, si concentra su un'analisi a metodi misti di attività collaborative riguardanti la progettazione di percorsi educativi volti a promuovere atteggiamenti prosociali degli studenti attraverso i film. I temi principali, gli approcci didattici e le strategie di valutazione emersi dall'analisi offrono preziosi spunti su come utilizzare il cinema in una prospettiva media educativa, favorendo la prosocialità e l'inclusione nei contesti dell'istruzione secondaria superiore.

**Parole chiave:** Prosocialità, Inclusione, Specializzazione sostegno, Media Education, Scuola secondaria di secondo grado.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Ancillotti, I., & Cuozzo, G. (2024). Cinema as a pedagogical tool: pathways for the education and assessment of prosocial attitudes in upper secondary school. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 183-192. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-16>

**Corresponding Author:** Ilaria Ancillotti | [ilaria.ancillotti@unifi.it](mailto:ilaria.ancillotti@unifi.it)

**Received:** 18/10/2024 | **Accepted:** 26/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-16**

**Credit author statement:** Si ringrazia la prof.ssa Maria Ranieri per l'opportunità offerta di analizzare i materiali e i dati raccolti nell'ambito dell'insegnamento di "Pedagogia speciale e della gestione integrata del gruppo classe", Corso di Specializzazione per il Sostegno, a.a. 2022-23, Università di Firenze. Il presente contributo è da attribuirsi ad Ilaria Ancillotti per i paragrafi 1, 2, 3.1 e 3.2; a Giulia Cuozzo per i paragrafi 3.3 e 4. Il paragrafo 5 è stato scritto congiuntamente.



## 1. Introduzione

È ormai noto come il linguaggio cinematografico rappresenti un prezioso strumento spendibile in ambito educativo, in quanto versatile mediatore tecnologico e pedagogico, capace di coinvolgere un pubblico di tutte le età e trattare una vasta gamma di argomenti (Bocci, 2016). Grazie alla sua versatilità e naturale forza attrattiva, oltre a comunicare concetti in modo più immediato rispetto al linguaggio verbale, il cinema si rivela da tempo un efficace punto di partenza per esplorare le condizioni della diversità - sia essa legata alla sfera sociale (socio-economica, etnica, religiosa), dei disturbi (psicologici, del comportamento, dell'apprendimento) o della disabilità (motoria, cognitiva o sensoriale) - promuovendo l'inclusione attraverso processi di riflessione critica e percorsi di sensibilizzazione (Zappaterra & Cugusi, 2013). Difatti, la visione di un film su una specifica tematica sociale, nonché la possibilità di discuterne in un contesto aperto al dialogo, offrono l'opportunità di esplicitare questioni complesse (Bocci, 2016; Agosti, 2013), mettendo a fuoco i messaggi, le immagini e le idee inerenti i temi dell'esclusione e della discriminazione sociale, per poi riflettere sulla «mainstream culture» che spesso marginalizza la diversità (Vadalà, 2013; Schianchi, 2020). Tutto ciò consente, altresì, agli spettatori di identificarsi e immedesimarsi nei personaggi cinematografici, condividere i loro stati emotivi e provare empatia, favorendo così lo sviluppo di atteggiamenti prosociali (Simonyi, 2022), volti a riconoscere i bisogni altrui e mettere in atto comportamenti di aiuto, tenendo conto delle specificità di ciascuno (Roche, 2002; Cottini, 2018).

In un'epoca – come quella attuale – caratterizzata da un crescente individualismo e un contesto scolastico sempre più diversificato (Ferrero, 2024), il cinema può incoraggiare un'apertura verso l'altro, avviando un confronto dinamico con i propri vissuti (Bocci & Bonavolontà, 2013) nonché facilitando la costruzione di una comunità più solidale e consapevole. A tal fine, il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) ha promosso un'iniziativa, denominata “Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola” (CiPS), che ha introdotto il linguaggio cinematografico e audiovisivo nelle scuole italiane di ogni ordine e grado di istruzione. Nello specifico, il CiPS si propone di utilizzare il cinema come strumento educativo trasversale, capace di arricchire i percorsi curricolari e di formare un pubblico responsabile, critico e preparato ad affrontare le sfide della rivoluzione digitale (Ministero dell'Istruzione e del Merito e Direzione Generale Cinema e Audiovisivo, 2021). Particolare attenzione è rivolta alla sensibilizzazione degli insegnanti, affinché possano utilizzare consapevolmente i prodotti audiovisivi e le tecnologie emergenti a fini didattici. Al riguardo, l'implementazione di interventi educativi mirati assume un'importanza cruciale, soprattutto quando si tratta di un pubblico adolescenziale, la cui esposizione quotidiana ai contenuti multimediali condivisi sui social media può concorrere alla creazione di rappresentazioni distorte della diversità e della disabilità, influenzando la percezione sociale in modo negativo. Pertanto, il cinema - se utilizzato in modo strategico e riflessivo - può diventare uno strumento potente per affrontare criticamente le rappresentazioni mediatiche, promuovere l'inclusione e stimolare il pensiero critico tra i giovani (Ranieri et al., 2019).

Il presente contributo non si propone di ripercorrere l'evoluzione del dibattito sui temi citati, ma si concentra sull'esplorazione di un'applicazione contemporanea del rapporto tra cinema, pedagogia e disabilità. A tal fine, vengono presentati e discussi i risultati di uno studio esplorativo condotto nell'ambito dell'insegnamento “Pedagogia speciale e della gestione integrata del gruppo classe”, tenuto dalla prof.ssa Maria Ranieri nel Corso di Specializzazione per le attività di sostegno (A.A. 2022-2023) dell'Università di Firenze. In particolare, l'attività si focalizza sulla progettazione collaborativa di percorsi media-educativi volti alla promozione di atteggiamenti prosociali nella classe, integrando il linguaggio cinematografico nella pratica didattica. I docenti specializzandi sono stati chiamati a pianificare attività formative che stimolassero una riflessione condivisa e approfondita degli studenti intorno alla pellicola selezionata, nell'ottica di creare un ambiente educativo positivo, inclusivo e attento alle esigenze di ciascun apprendente. Di conseguenza, la visione del film è stata concepita esclusivamente come un innesto per processi riflessivi profondi e significativi, senza porsi la pretesa di trasformare deterministicamente il comportamento dello spettatore.



## 2. La ricerca

In questo contributo, come già anticipato nel paragrafo introduttivo, presentiamo i risultati di un'attività media-educativa condotta con i docenti della scuola secondaria di secondo grado iscritti al corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Firenze, nell'anno accademico 2022/2023. L'indagine si è focalizzata sulla selezione da parte degli insegnanti in formazione di film adatti ad un percorso di educazione alla prosocialità per studenti adolescenti. Pur essendo stata condotta dalle autrici un'analisi approfondita dei vari interventi didattici progettati, i quali hanno portato alla luce numerosi spunti di riflessione, per ragioni di spazio verranno qui presi in esame i seguenti elementi: la tipologia dei prodotti audiovisivi congiuntamente alle tematiche di diversità e ai comportamenti prosociali trattati, le metodologie adottate e le strategie di valutazione implementate.

### 2.1 Contesto e partecipanti

L'indagine, di tipo esplorativo, ha coinvolto 287 docenti specializzandi per il sostegno, con un'età compresa tra i 22 e i 65 anni ( $M = 39,9$ ). Il campione di convenienza è costituito per la maggioranza da insegnanti donne (79,4%). La maggior parte del campione ha conseguito una laurea magistrale o triennale (84,3%), il 5,6% possiede un diploma di maturità, mentre il 4,5% ha ottenuto titoli di studio superiori, come il dottorato di ricerca. Per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento, il 33,8% dei partecipanti ha maturato un'esperienza dai 6 ai 10 anni, mentre il 33,1% ha meno di 5 anni di esperienza. Circa un terzo del campione (29,7%) non ha ancora iniziato a insegnare. L'intervento si inserisce all'interno dell'insegnamento di "Pedagogia speciale e della gestione integrata del gruppo classe", in cui sono stati trattati temi relativi al comportamento prosociale e alla gestione pedagogico-didattica del gruppo classe. Su un totale di 30 ore, 15 sono state dedicate all'attività di progettazione didattica, con l'obiettivo di fornire feedback immediati sugli interventi in via di realizzazione dai docenti in formazione. Gli insegnanti, suddivisi in gruppi composti dai 3 ai 7 membri, sono stati invitati a selezionare un film ritenuto idoneo per un percorso di educazione alla prosocialità e su di esso pianificare un intervento didattico da condurre in classe. Nell'ambito dell'intervento, è stato richiesto ai gruppi di esplicitare i seguenti elementi, seguendo i principi di un'istruzione efficace desunti in ottica evidence based (Calvani, 2014):

- il target della classe (reale o fittizia) in cui sarebbe stato avviato il percorso, con riferimento all'eventuale presenza di alunni con bisogni educativi specifici;
- gli obiettivi di apprendimento che si intendevano promuovere;
- le tempistiche e le discipline coinvolte;
- le strategie didattiche utilizzate;
- le strategie di valutazione dell'intervento.

### 2.2 Metodologia della ricerca

L'obiettivo dello studio è comprendere le pratiche pedagogiche adottate dagli insegnanti per promuovere lo sviluppo della prosocialità tra gli studenti, nonché identificare soluzioni particolarmente efficaci, approcci innovativi e errori ricorrenti. L'approccio adottato si configura come una strategia a metodi misti (Creswell & Clark, 2011). Seguendo la linea di precedenti studi (Gabbi & Ancillotti, 2024; Gaggioli & Ancillotti, 2022), l'indagine si è focalizzata sui film scelti dagli insegnanti (tipologia, diversità trattata, comportamenti prosociali rappresentati) e sulle tipologie di interventi didattici progettati (obiettivi, metodologie, strategie valutative) per promuovere atteggiamenti prosociali in una classe secondaria di secondo grado. Le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine sono state: RQ1. Quali sono le prin-



cipali caratteristiche delle scelte filmiche effettuate dagli insegnanti, rispetto ad un percorso di educazione prosociale? RQ2. Quali i principali approcci didattici adottati? RQ3. Quali le principali strategie valutative?

Per rispondere alla prima domanda (*Quali sono le principali caratteristiche delle scelte filmiche effettuate dagli insegnanti, rispetto ad un percorso di educazione prosociale?*), è stata condotta un'analisi quantitativa delle frequenze di scelta e delle tipologie di film: questo è stato possibile grazie all'analisi degli elaborati consegnati e alla somministrazione di un questionario strutturato ad hoc agli insegnanti alla fine del corso. Attraverso il questionario si è voluto indagare la pellicola scelta da ciascun gruppo (titolo, tipologia di prodotto audiovisivo, tematica di diversità affrontata e comportamenti prosociali rappresentati) e l'intervento didattico ipotizzato (obiettivo principale dell'attività proposta, approccio metodologico di riferimento e tipologie di attività didattiche).

Alla seconda (*Quali i principali approcci didattici adottati?*) e alla terza domanda di ricerca (*Quali le principali strategie valutative?*) si è invece cercato di rispondere attraverso un'analisi qualitativa dei lavori consegnati dai gruppi di studenti, ossia gli interventi didattici da loro progettati. L'analisi ha permesso di esaminare in dettaglio le tematiche affrontate, nonché le metodologie didattiche e valutative adottate dagli insegnanti.

La scheda di progettazione del percorso media-educativo, finalizzato a promuovere atteggiamenti prosociali, è stata strutturata in maniera tale da offrire ai docenti l'opportunità di riflettere su tre principali dimensioni. In primo luogo, l'attività richiede di concentrarsi sulla *dimensione pedagogico-didattica*, che inizia con la selezione di film appropriati per il target di riferimento e si estende alla pianificazione di attività correlate alla narrazione cinematografica. Questo processo richiede un'analisi accurata di tutte le fasi della programmazione didattica, incluse la selezione di approcci metodologici e di strategie di valutazione. La fase valutativa, in particolare, assume un ruolo centrale nell'educazione prosociale, poiché consente a docenti e studenti di riflettere criticamente sulle attività svolte e di verificare l'effettivo sviluppo di una consapevolezza prosociale, orientando così i futuri comportamenti in senso positivo (Roche, 2002). In secondo luogo, la progettazione di tali percorsi sollecita i docenti a ragionare sulla *natura della prosocialità* e sulle sue componenti, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo di abilità socio-emotive essenziali negli studenti. Tra queste, l'empatia riveste un ruolo centrale per il successo nelle interazioni sociali e per l'adattamento al contesto scolastico; tuttavia, poiché non è un tratto innato, richiede ambienti educativi adeguati per essere sviluppata (Lewis, Haviland-Jones & Barrett, 2008; Khusumadewi & Juliantika, 2018). Le caratteristiche prosociali possono essere sviluppate in contesti che incoraggiano l'impegno verso valori condivisi e il senso di comunità: la visione di film che riflettono tali valori può, quindi, diventare una vera e propria palestra educativa. Infine, l'esplorazione del mondo del cinema offre sia ai docenti che agli studenti l'opportunità di approfondire la *dimensione media-educativa dell'audiovisivo*. Nel film non troviamo una rappresentazione oggettiva del mondo reale; al contrario, possiamo incontrare numerosi ritratti delle diversità sociali, dove la narrazione e i messaggi comunicati, siano essi espliciti o impliciti, possono ridursi a esemplificazioni, stereotipi o pietismo (Schianchi, 2023). Tuttavia, questo aspetto non compromette l'efficacia del cinema come strumento educativo: la sua capacità di stimolare la riflessione e di sfidare gli stereotipi crea le condizioni per avviare interventi mediaeducativi nell'ambito dell'educazione prosociale e inclusiva nelle scuole (Schianchi, 2020). La sfida per gli insegnanti coinvolti è stata, dunque, quella di saper utilizzare il potenziale pedagogico del linguaggio cinematografico per creare spazi di riflessione e dialogo, promuovendo un'educazione che non solo trasmette conoscenze, ma che sviluppa competenze critiche e relazionali essenziali per la crescita armoniosa degli individui, in modo coinvolgente e accattivante.



### 3. Risultati

#### 3.1 Panoramica delle scelte filmiche

I dati raccolti tramite il questionario, che comprendeva sia domande a risposta chiusa che aperta, e attraverso l'elaborato scritto, hanno fornito un quadro dettagliato dei prodotti audiovisivi maggiormente scelti, delle tipologie di diversità e disabilità rappresentate e dei comportamenti prosociali illustrati.

Relativamente alla tipologia di prodotto audiovisivo scelto, la maggior parte degli insegnanti ha optato per lungometraggi live-action (75%), mentre una piccola porzione del campione ha scelto cortometraggi animati (8%), lungometraggi animati (7,7%) e, infine, cortometraggi live-action, serie TV o spot televisivi. Le pellicole analizzate spaziano tra produzioni nazionali e internazionali, coprendo un arco temporale che va dal 1985 (*"The Breakfast Club"*) fino al 2023 (*"Io capitano"*). Nella Figura 1 sono state inserite le 8 pellicole che hanno ricevuto maggiori menzioni, tra cui spicca *"Quasi Amici"* (2011) al primo posto, scelto in totale da 5 gruppi.

FILM	TIPOLOGIA	DIVERSITÀ E/O DISABILITÀ NARRATA	SCELTE
<b>QUASI AMICI</b> (2011) DI OLIVIER NAKACHE E ÉRIC TOLEDANO	LUNGOMETRAGGIO LIVE-ACTION	DISABILITÀ MOTORIA, DISUGUAGLIANZA ETNICA E SOCIALE	5
<b>THE FREEDOM WRITERS</b> (2007) DI RICHARD LAGRAVENESE	LUNGOMETRAGGIO LIVE-ACTION	DISUGUAGLIANZA ETNICA E SOCIALE	3
<b>CUERDAS</b> (2013) DI PEDRO SOLÍS GARCÍA	CORTOMETRAGGIO DI ANIMAZIONE	DISABILITÀ MOTORIA E INTELLETTIVA	3
<b>PATCH ADAMS</b> (1998) DI TOM SHADYAC	LUNGOMETRAGGIO LIVE-ACTION	MALATTIA E DEGENZA	2
<b>NON CI RESTA CHE VINCERE</b> (2018) DI JAVIER FESSER	LUNGOMETRAGGIO LIVE-ACTION	DISABILITÀ INTELLETTIVA	2
<b>IO CAPITANO</b> (2023) DI MATTEO GARRONE	LUNGOMETRAGGIO LIVE-ACTION	DISUGUAGLIANZA ETNICA E SOCIALE	2
<b>THE HELP</b> (2011) DI TATE TAYLOR	LUNGOMETRAGGIO LIVE-ACTION	DISUGUAGLIANZA DI GENERE, ETNICA E SOCIALE	2
<b>PUNTO DI VISTA</b> (2015) DI MATTEO PETRELLI	CORTOMETRAGGIO LIVE-ACTION	DISABILITÀ MOTORIA	2

Figura 1. Scelte filmiche degli insegnanti che hanno ricevuto maggiori menzioni

Le pellicole selezionate affrontano una vasta gamma di temi legati alla diversità, che spaziano dalle disuguaglianze etniche e sociali al disagio emotivo e relazionale. La classificazione delle categorie di diversità e disagio sociale, che viene qui presentata, è frutto di una rielaborazione da parte delle autrici, basata su una prima classificazione effettuata dai corsisti attraverso il questionario e successivamente integrata con un'analisi qualitativa approfondita delle trame delle pellicole in questione.

In particolare, delle 43 pellicole esaminate, le etichette rielaborate e sintetizzate sono state le seguenti:

- **Disuguaglianza etnica e sociale:** questa categoria include film che trattano tematiche di giustizia sociale, inclusione culturale e lotta contro la discriminazione. Esempi rappresentativi sono *"Una volta nella vita"* (2014) e *"Io capitano"* (2023);
- **Disuguaglianza di genere:** i film appartenenti a questa categoria affrontano questioni di genere e le sfide per l'uguaglianza tra i sessi, come ne *"Il diritto di contare"* (2016) e *"Puri"* (2018);



- **Disabilità motoria:** questa categoria comprende opere che illustrano le sfide quotidiane e le barriere, sia fisiche che culturali, affrontate dalle persone con disabilità motorie. Esempi sono *“Quasi amici”* (2011) e *“Conta su di me”* (2017);
- **Disabilità intellettiva:** le pellicole in questa categoria trattano temi di inclusione e partecipazione sociale per persone con disabilità intellettive. Esempi includono *“Buon compleanno Mr. Grape”* (1993) e *“Non ci resta che vincere”* (2018);
- **Neurodivergenza:** questa categoria si occupa delle rappresentazioni delle diverse condizioni di neurodivergenza, come l’autismo. Esempi sono *“Rain Man”* (1988) e *“Quanto basta”* (2018);
- **Disagio emotivo e relazionale:** i film classificati in questa categoria esplorano tematiche legate al disagio emotivo, alla salute mentale e alle difficoltà relazionali delle persone, in particolare dei giovani. Esempi includono *“Inside Out”* (2015) e *“Strappare lungo i bordi”* (2021);
- **Difficoltà sociali e di socializzazione:** i film in questa categoria affrontano le problematiche legate alla comunicazione e all’interazione sociale. Un esempio è *“Il discorso del re”* (2010);
- **Malattie e degenza:** questa categoria comprende film che trattano temi relativi alle malattie croniche, alle situazioni di degenza e ai vissuti delle persone coinvolte (pazienti, famiglie, operatori). Esempio rappresentativo è *“Patch Adams”* (1998).

In generale, come illustrato nella Figura 2, la categoria predominante è stata quella legata alle disuguaglianze etniche e sociali, che rappresenta circa il 35% delle selezioni, seguita dalla categoria delle disabilità motorie con circa il 21%. Le categorie di disabilità intellettiva e disagio emotivo e relazionale sono entrambe rappresentate con il 14%, evidenziando un’attenzione significativa per questi temi. Le restanti categorie hanno mostrato una rappresentanza inferiore, suggerendo un minore interesse sia da parte degli educatori, che dell’industria cinematografica. È importante evidenziare che, nell’analisi delle pellicole, spesso emergono più categorie correlate tra loro in modo intersezionale, come nel film *“Quasi amici”* (2011), dove alla disabilità motoria del protagonista si affiancano i temi della disuguaglianza etnica e sociale.

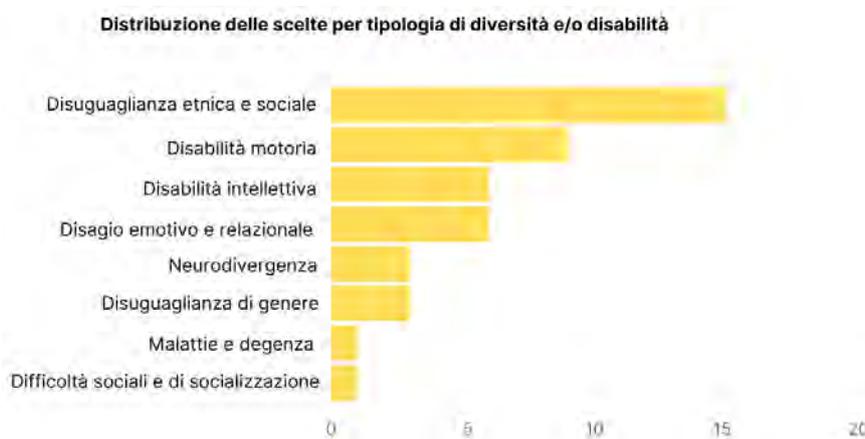


Figura 2. Numero di film scelti, organizzati per diverse categorie di diversità

Infine, gli insegnanti hanno privilegiato film in cui emergevano comportamenti prosociali quali: condivisione (89,9%), collaborazione/cooperazione (74,6%), aiuto e supporto (68,3%), ascolto e attenzione verso l’altro (63,1%).



### 3.2 Approcci didattici nell'educazione alla prosocialità

I dati raccolti hanno altresì permesso di individuare le tendenze generali rispetto agli approcci e alle strategie didattiche adottati per un percorso di educazione alla prosocialità.

Relativamente all'intervento didattico progettato, i docenti hanno indicato nel questionario l'obiettivo generale dell'attività didattica proposta, selezionandolo tra quelli identificati da Capurso (2005) nel suo testo sui percorsi didattici per conoscere e accettare le disabilità. L'obiettivo più frequentemente scelto è stato «saper comprendere le richieste di aiuto per poterlo offrire» (39%). Seguono la necessità di «comprendere che la diversità fa parte della normalità» (33,8%) e, in misura minore, «scoprire l'individualità delle persone» (12,2%). Infine, una piccola minoranza si è orientata su «migliorare il clima di classe» (9,4%) e «aumentare l'autostima degli alunni» (2,8%). Più della metà degli insegnanti (59,2%) pensa di aver adottato un approccio educativo di natura affettivo-emotiva, concentrandosi nelle attività sugli aspetti affettivi ed emotivi legati al concetto o alla situazione in questione. Mentre il restante campione si è diviso tra l'approccio socio-cognitivo, che si riferisce alle idee, credenze e opinioni nei confronti della diversità, e conativo-comportamentale, inerente alla predisposizione e volontà del soggetto a comportarsi in determinate maniere nei confronti della situazione (Capurso, 2005; Traindis, 1971). Infine, le attività didattiche progettate si sono concentrate principalmente su attività di tipo esplorativo (77,4%), come l'espressione libera individuale mediante circle time, discussioni, brainstorming e la produzione di artefatti. Sono state comuni anche attività di tipo collaborativo a piccoli gruppi (71,8%) e quelle di tipo simulativo, quali il role playing, le simulazioni e le drammatizzazioni (55%).

### 3.3 Strategie valutative per la collaborazione e l'interdipendenza positiva

A conclusione dell'attività di progettazione, nell'ottica di verificare l'efficacia dell'intervento didattico e il raggiungimento degli obiettivi prefissati, i docenti sono stati chiamati ad individuare le strategie valutative. Al riguardo, i risultati dell'analisi rivelano la presenza di una molteplicità di approcci e strumenti, orientati principalmente alla valutazione formativa, sommativa e all'autovalutazione attraverso una prospettiva perlopiù incentrata sulla misurazione di dinamiche collaborative e di interdipendenza positiva tra gli studenti.

Per quanto riguarda la valutazione formativa, volta al monitoraggio del lavoro in itinere e all'adattamento del percorso mediante feedback costruttivi, prevale l'utilizzo di *griglie di osservazione di processo* più o meno strutturate (69%), spesso condivise preventivamente con la classe e redatte sulla base di specifici criteri, tra i quali spiccano la partecipazione, il rispetto dei compagni, la capacità di cooperazione, la gestione dei conflitti e il senso di responsabilità. Relativamente all'autovalutazione, una notevole rilevanza viene attribuita alla riflessione metacognitiva degli studenti, orientata a far acquisire loro consapevolezza circa l'esperienza condotta, il comportamento assunto in ottica prosociale e le eventuali criticità riscontrate. Nello specifico, trovano consistente applicazione i *questionari autovalutativi* (52%), il *circle time* (22%) e la *discussione guidata* (15%), ritenuti cruciali per favorire sia l'espressione personale, sia la condivisione di emozioni e sensazioni, fornendo altresì spunti preziosi per il docente; inoltre, seppure con minor frequenza, viene fatta menzione di *check list*, *autobiografie cognitive* e *diari di bordo* (9%). La valutazione sommativa, infine, si articola su due momenti operativi cardine, che appaiono talvolta coesistere: l'elaborazione di un *prodotto finale* (71%), spesso avente le sembianze di un compito di realtà – come il cortometraggio, la drammatizzazione, il murale, il manifesto o il video di sensibilizzazione – accompagnato da apposite griglie o rubriche valutative, e la somministrazione di *prove standardizzate* (17%) quali quiz, domande aperte e schede di analisi allo scopo di testare la comprensione dei comportamenti prosociali agiti nel film.



## 4. Riflessioni conclusive per la progettazione e l'implementazione in classe

I risultati descritti nel presente contributo mostrano come il cinema possa diventare terreno comune per una riflessione critica sulle modalità in cui la società rappresenta le disabilità e le diversità, nonché strumento media-educativo ottimale per un'educazione positiva al sé e all'altro (Bocci & Bonavolontà, 2013), rendendo esplicito il costrutto di prosocialità (Zappaterra & Cugusi, 2013; Bocci, 2014; Schianchi, 2020). Ciò emerge anche dalle percezioni dei docenti stessi, che confermano l'efficacia dell'attività nel cogliere *“significati che vanno oltre la semplice fruizione della storia”* e *“promuovere valori come altruismo, collaborazione, ascolto ed empatia tra i compagni”*, incoraggiando gli studenti a *“riflettere sul contesto socio-culturale di cui fanno parte”*, *“applicare tali comportamenti nella loro vita quotidiana”* e *“lavorare sulla consapevolezza del peso delle proprie azioni”*.

Volendo condurre una riflessione conclusiva su quanto emerso, la varietà dei film selezionati – sia in termini di tipologia che di tematiche trattate –, riflette innanzitutto il desiderio di affrontare una vasta gamma di questioni sociali complesse e articolate, che testimoniano sia l'eterogeneità delle esigenze educative presenti nel panorama scolastico odierno (Ferrero, 2024) sia una visione ampia dei processi inclusivi, volti a garantire la partecipazione attiva di ciascuno e l'acquisizione di una reale cittadinanza (Cottini et al., 2024). A questo riguardo, le strategie didattiche proposte prediligono una *differenziazione dell'apprendimento* (Tomlinson, 1999), attraverso la progettazione di attività che si rivelano rispettose delle specificità dei singoli allievi, non riducendo – tuttavia – la complessità della domanda formativa: la partecipazione comunitaria, l'aiuto reciproco espletato mediante il lavoro in gruppi flessibili, il monitoraggio continuo dell'esperienza e le molteplici opportunità di comunicazione e condivisione delle istanze personali concorrono a potenziare l'autoregolazione metacognitiva e l'apprendimento significativo (Buccini, 2024). La valutazione, infine, assume perlopiù carattere *“di accertamento e di verifica della produttività scolastica”* (Buccini, 2024, p. 75). Nello specifico, i vari approcci e strumenti adottati non si limitano a compiere una semplice selezione, bensì si fondano su continue osservazioni e rilevazioni volte a individuare tutte le eventuali criticità e valorizzare – mediante la promozione della creatività individuale – le attitudini e le inclinazioni prosociali degli studenti, trasformando la pratica valutativa in un momento inclusivo.

Alla luce di questo, le autrici ritengono che – sul piano didattico – gli interventi media-educativi progettati dai docenti specializzandi per il sostegno possano fornire validi spunti operativi per lo sviluppo e l'implementazione di percorsi di sensibilizzazione mirati all'interno del contesto classe. Tuttavia, sia la natura esplorativa dello studio sia la letteratura di riferimento emergente evidenziano la necessità di analizzare i film da una duplice prospettiva: *mediale*, focalizzando l'attenzione sui contenuti trattati, e *formale*, andando ad indagare le risorse semiotiche utilizzate (come parole, colori, musica) per creare tali contenuti, generando così specifici messaggi intenzionali di inclusione, esclusione e/o prosocialità.

## 5. Limiti dello studio

Pur offrendo spunti significativi per l'utilizzo del linguaggio cinematografico come strumento pedagogico e di integrazione sociale nella scuola secondaria di secondo grado, lo studio presenta alcune limitazioni che le autrici intendono esplicitare. In primo luogo, la ricerca si caratterizza per il suo approccio esplorativo e non ha in alcun modo la pretesa di essere esaustiva, quanto piuttosto di fornire soluzioni operative all'interno del contesto classe, nonché gettare le basi per indagini future. Per ragioni di sintesi, non è stato possibile approfondire tematiche quali la didattica dell'audiovisivo, l'educazione all'immagine e il pensiero visuale, menzionando in modo sommario gli aspetti ritenuti di maggiore rilevanza per il presente contributo. Dal punto di vista metodologico, il lavoro di Capurso (2005) è stato adottato come riferimento per analizzare, attraverso il questionario, le scelte filmiche dei docenti in relazione allo sviluppo di atteggiamenti prosociali a scuola; tuttavia, le autrici intendono, in future ricerche, integrare tale riferimento con approcci e contributi più recenti nel settore. Inoltre, come già precedentemente dichiarato, la visione del



film non è volta a trasformare deterministicamente i comportamenti prosociali degli studenti, bensì ad avviare una riflessione critica, che possa gradualmente influenzare il loro agire all'interno della società. Infine, nell'ottica di futuri sviluppi di ricerca, sarebbe utile ampliare lo studio includendo nella scheda di progettazione una o più sezioni dedicate all'analisi semiotica da parte dei docenti di specifiche scene dei film selezionati.

## Bibliografia

- Agosti, A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*. Milano: Franco-Angeli.
- Bocci, F., & Bonavolontà, G. (2013). Artigiani di immagini in movimento: ricerca visiva e inclusione. *Media Education - Studi, ricerche, buone pratiche*, 4(2), 1-19.
- Bocci, F. (2014). Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 565-580). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2016). Il Cinelinguaggio: Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società. In L. Dozza & S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 469-479). Milano: FrancoAngeli.
- Buccini, F. (2024). Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 70-78. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-06>
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Capurso, M. (2005). «Insieme per crescere»: un percorso didattico per conoscere e accettare le disabilità. *Difficoltà di apprendimento*, 11(1), 489-506.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.
- Cottini, L., Fantozzi, D., Fedeli, D., & Valenti, A. (2024). Scuola, democrazia, inclusione. Lo stato dell'arte del sistema formativo italiano oltre le ideologie e le mistificazioni. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 13-16.
- Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2011). *Mixed methods research*. SAGE Publications.
- Ferrero, V. (2024). Educazione civica come impegno per il Bene Comune. *ARTICOLO 33*, 16(5), 93-99. <https://iris.unito.it/handle/2318/1983270>
- Gabbi, E., & Ancillotti, I. (2024). Promuovere la progettazione di interventi educativi per la prosocialità nella scuola attraverso i prodotti audiovisivi. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (A cura di), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 518-526). Atti Junior Conference. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gaggioli, C., & Ancillotti, I. (2022). Dieci film per educare alla prosocialità nella scuola dell'infanzia. *Media Education - Studi, ricerche, buone pratiche*, 13(1), 51-67.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 440-456). Guilford Press.
- Khusumadewi, A., & Juliantika, Y. T. (2018). The Effectiveness of Cinema Therapy to Improve Student Empathy. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 212: Proceedings of the 2nd International Conference on Education Innovation (ICEI 2018).
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2008). *Handbook of Emotions* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito e Direzione Generale Cinema e Audiovisivo, (2021). *Formazione sul territorio. Cinema e Immagini per la scuola*. Recuperato il 24/12/2024 da <https://cinemaperlasuola.istruzione.it/formazione/formazione-sul-territorio/>
- Ranieri, M., Fabbro, F., & Nardi, A. (2019). *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti*. Pisa: ETS.
- Roche, R. O. (2002). *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Schianchi, M. (2020). Quando la disabilità è finita sullo schermo: filmografia e analisi del cinema italiano delle origini. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 587-602. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-40>



- Schianchi, M. (2023). *Cinema e disabilità. Il film come strumento di analisi e di partecipazione*. Mimesis.
- Simonyi, G. (2022). Developing Empathy in Adolescents with the Aid of Film Art. *Univerzitetska misao - Journal of Science, Culture and Art*, 21, 253-271. <http://um.uninp.edu.rs>. <https://doi.org/10.5937/univmis2221253S>
- Smieszek, M. (2019). Cinematherapy as a Part of the Education and Therapy of People with Intellectual Disabilities, Mental Disorders and as a Tool for Personal Development. *International Research Journal for Quality in Education*, 6(1), 30-34. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73029-5>
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitudes and attitudes change*. John Wiley & Sons.
- Ullán, A. M., & Belver, M. H. (2021). Visual Arts in Children's Hospitals: Scoping Review. *Health Environments Research & Design Journal*, 14(1), 193758672110034. <https://doi.org/10.1177/19375867211003494>
- 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 (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 191-227). Trento: Erickson.
- Zappaterra, T., & Cugusi, C. (2013). Media e disabilità nella pubblicistica contemporanea. *Media Education - Studi, ricerche, buone pratiche*, 4(2), 20-41.



## Antonio Cuccaro

Università Telematica Niccolò Cusano | antonio.cuccaro@unicusano.it

## Chiara Gentilozzi

Università Telematica Niccolò Cusano | chiara.gentilozzi@unicusano.it

## Davide Brancato

Università degli Studi di Cassino | davide.brancato@unicas.it

## Paola Damiani

Università degli Studi Di Modena e Reggio Emilia | paola.damiani@unimore.it

# Sviluppare le capacità etiche dei docenti: una proposta di formazione ispirata al paradigma ECS

## Developing the ethical capacity of the teacher: a training proposal inspired by the ECS paradigm

Call

This contribution highlights how important it is, especially in a context of continuous social and technological change such as the one we are currently experiencing, to introduce training courses that work on the development of teachers' ethical capacity, as this would guarantee greater professionalism, integrity and responsibility, crucial aspects of the teaching role that are often neglected in favour of quantitative parameters. Therefore, a training proposal inspired by the ECS paradigm is outlined, based on workshops on self-awareness techniques and the HDW workshop to develop teachers' ethical capacity to be integrated in the training contexts of support teachers as well as in the initial and in-service training of curricular teachers. These training workshops aim to create more aware, empathetic and inclusive teachers, capable of fostering a positive and welcoming school environment for all students, thanks to the building of trusting relationships between teachers and pupils, respecting diversity and strengthening school inclusion.

**Keywords:** Ethical capacity, embodied cognition, teacher training, inclusion.

Il presente contributo, mette in luce come sia importante, specialmente in un contesto di continui cambiamenti sociali e tecnologici come quelli che stiamo attraversando, introdurre percorsi formativi che vadano a lavorare sullo sviluppo della capacità etica dei docenti, poiché questa garantirebbe una maggiore professionalità, integrità e responsabilità, aspetti cruciali del ruolo docente, spesso trascurati a favore di parametri di tipo quantitativi. Si delinea dunque una proposta formativa ispirata al paradigma ECS, basata su laboratori di tecniche di consapevolezza di sé e sul laboratorio drammatico abilitativo (HDW) per sviluppare la capacità etica del docente da integrare nei contesti di formazione dei docenti di sostegno oltre che nei percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti curricolari. Questi laboratori formativi mirano a creare docenti più consapevoli, empatici ed inclusivi, capaci di favorire un ambiente scolastico positivo ed accogliente per tutti gli studenti, grazie alla costruzione di relazioni fiduciarie tra insegnanti e alunni, che rispettino le diversità e rafforzando l'inclusione scolastica.

**Parole chiave:** competenza etica, embodied cognition, formazione docenti, inclusione.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Cuccaro, A., et al. (2024). Developing the ethical capacity of the teacher: a training proposal inspired by the ECS paradigm. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 193-202. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-17>

**Corresponding Author:** Antonio Cuccaro | antonio.cuccaro@unicusano.it

**Received:** 20/10/2024 | **Accepted:** 07/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-17



## 1. Introduzione: la ricerca sull'etica professionale del docente

L'urgenza di dotare il corpo docente di un codice etico specifico emerge con chiarezza, in particolare in un contesto caratterizzato da rapidi e profondi mutamenti tecnologici e sociali (Biancato, 2019). Nonostante ciò, l'adozione di tale strumento normativo non risulta ancora diffusa in maniera uniforme a livello globale; in molti Paesi, infatti, permane l'assenza di un codice etico chiaramente definito, il che evidenzia una lacuna significativa nell'organizzazione del sistema educativo (Damiani, Brancato & Gomez Paloma, 2024). Le sfide poste dalla digitalizzazione e dalle nuove competenze richieste dal mercato del lavoro impongono un continuo aggiornamento delle conoscenze e delle abilità degli insegnanti, tuttavia, i piani di miglioramento della qualità dell'istruzione tendono spesso a concentrarsi su parametri prevalentemente quantitativi, come il tempo dedicato all'apprendimento, la dimensione delle classi, la qualità delle infrastrutture e le risorse didattiche disponibili, oltre che le qualifiche formali dei docenti, rischiando di trascurare elementi essenziali ma meno tangibili, quali l'impegno professionale, l'integrità morale e la capacità degli insegnanti di esercitare un giudizio etico e responsabile nell'ambito del loro ruolo educativo. È proprio su questi aspetti che l'introduzione di un codice etico potrebbe svolgere una funzione regolatrice e orientativa, contribuendo a elevare la qualità complessiva del processo educativo. In diversi Paesi, sono stati sviluppati codici di condotta professionale nel settore dell'istruzione con l'obiettivo di promuovere l'etica professionale, migliorare gli ambienti di insegnamento ed apprendimento. Tali codici sono considerati strumenti fondamentali per garantire che i valori comuni, come l'onestà, l'integrità e la responsabilità, siano condivisi da tutti i cittadini, contribuendo al contempo a una maggiore professionalizzazione della figura dell'insegnante. In Italia, pur essendo riconosciuta a livello internazionale per la sua tradizione avanzata in materia di inclusione scolastica, non è mai stato promulgato un codice etico istituzionale per il corpo docente. Questa assenza costituisce un'anomalia rispetto all'alto livello di professionalità e competenze richieste agli insegnanti, considerando l'importanza cruciale del loro ruolo nel garantire la qualità del sistema educativo. Entro tale scenario, integrare nel processo di formazione dei futuri docenti dei laboratori basati sull'approccio *embodied-based*, che si fonda sull'idea che la cognizione umana sia strettamente legata alle esperienze corporee e alle interazioni fisiche con l'ambiente, offre una prospettiva per comprendere e potenziare aspetti e dimensioni strettamente connesse alle competenze etiche degli insegnanti (come definite nei differenti framework) nel tentativo di delinearne un possibile e personale profilo etico. Tale consapevolezza corporea e relazionale sostiene la capacità dell'insegnante di agire eticamente, favorendo anche una connessione autentica e reciproca con gli studenti, fondamentale per creare un ambiente di apprendimento inclusivo e rispettoso. L'*embodied learning*, quindi, sostiene una formazione etica che non si limita a principi teorici, ma si radica nell'esperienza vissuta, rendendo l'insegnamento una pratica consapevole e relazionale, capace di rispondere alle complesse esigenze della società odierna e mette in luce la necessità e l'urgenza di identificare la *capacità etica* come costrutto chiave (Damiani, 2014; 2022; Damiani, Brancato & Gomez Paloma, 2024).

## 2. La formazione dei docenti di sostegno: le istanze etiche della professionalità educativa

Costruire una scuola che possa dirsi propriamente inclusiva necessita di una palingenesi sostanziale non soltanto della forma istituzionale ma degli stessi costrutti ontologici ed epistemici che ne determinano la sua declinazione naturale (Marchisio et al., 2024). In tale direzione sono orientate le indicazioni della comunità internazionale (UN, 2006; UNESCO, 2017, 2019; EU, 2021) che riconosce la necessità di un approccio inclusivo nella costruzione di percorsi scolastici utili a favorire la massima espressione ed il massimo sviluppo delle potenzialità di ogni studente. La riformulazione dei valori fondanti della scuola intesa come luogo della formazione integrale ed integrata della persona passa attraverso un processo di costante riconoscimento e contestualizzazione dei principi di equità, partecipazione e rispetto per la diversità (Booth, Nes & Strømstad, 2003; D'Alessio et al., 2015). In una contingenza storica e sociale in cui la deriva neoseparatista è alle porte con il suo indotto di pratiche di esclusione (Sheehy et al., 2009), fe-



nomeni di frammentazione (D'Alessio, 2011; D'Alessio, 2013) nonché di pushing e pulling out dal contesto classe (Canevaro et al., 2011; Demo, Ianes, 2013; ISTAT, 2013;) appare sempre più necessario portare alla consapevolezza le teorie implicite che direzionano l'agire didattico del docente (Pace et al., 2021) e partire da una prospettiva che rimetta al centro dell'esperienza formativa *l'umanità* (Razzini, 2023) dei suoi attori principali. Proprio partendo dall'umanità del docente è infatti possibile accedere ad una dimensione etica dell'insegnamento, dimensione che pone le sue basi su una profonda interconnessione tra personalità e professionalità, tra le dimensioni culturali e valoriali (Damiani, Brancato, Gomez Paloma, 2024). In altre parole, tra paradigmi sostanziali e sostanzianti che caratterizzano l'umano sin dai più antichi tempi, tra la πολιτικά e la τέχνη indispensabili per la costruzione di una vera e propria πολιτεία formativa. Le direttrici di senso che animano questo processo di riformulazione delle istanze etiche alla base della professione docente sono essenzialmente quattro: dignità, veridicità, equità, responsabilità e libertà (Mancuso, 2022), orientamenti che si dipanano e si dispiegano nella fitta rete di relazioni occorrenti trasversalmente tra docenti e discenti, tra docenti stessi e nel rapporto tra essi ed i principi etici della professione (Damiano, 2010). Risulta imprescindibile un approccio alla formazione professionale che tenga conto di tali dimensioni, promuovendo un'attitudine al miglioramento (Arduini, 2022) che possa riscrivere il rapporto tra dimensione organizzativa, metodologica e relazionale dei processi di apprendimento soprattutto per ciò che concerne la percezione e la consapevolezza di sé, l'agentività, la percezione di efficacia che costituiscono i principali elementi sottesi alla spinta motivazionale e generativa propria dei processi di apprendimento. (Caldin, Cinotti, 2018). Il percorso necessario per promuovere negli insegnanti e nei contesti scolastici lo sviluppo delle competenze in termini di *capacità etiche* (Damiani 2014; 2022; Damiani, Brancato & Gomez Paloma, 2024) richiede, dunque, un investimento nei processi formativi e trasformativi che li coinvolgono, i quali devono necessariamente accompagnarsi all'adozione di veri e propri *codici etici* per i professionisti dell'educazione (Poisson, 2021). In sintesi, è fondamentale orientare gli investimenti anche verso un'altra dimensione della formazione, che esplori e valorizzi le origini e le dimensioni fondamentali dell'etica nella sua essenza esplicitandone sistematicamente costrutti e conflitti (Colneraud, 1997) e possa finalmente orientarsi a fornire quegli strumenti di indagine e riflessione critica propri di ogni insegnante, a partire dalla conoscenza di sé, dal riconoscimento del proprio sistema valoriale di riferimento nella relazione con l'altro, dal ripensamento sistematico del proprio modo di intendere i fenomeni dell'apprendimento e dei processi inclusivi. Infatti, le concezioni degli insegnanti in merito all'inclusione influenzano in maniera determinante lo stesso agire formativo e didattico, orientando in maniera decisiva le loro azioni nei confronti degli studenti (Fiorucci 2014; Camedda & Santi, 2016) come dimostrato da diversi studi operati a livello internazionale (Amor et al., 2019; van Mieghem et al., 2020; Hernández-Torano, Somerton & Helmer, 2022). Da tali ricerche è possibile evincere che l'atteggiamento dei docenti rispetto ai principali costrutti dell'inclusione si determina come parametro imprescindibile nei fenomeni di predittività nella costruzione di un clima inclusivo. Un approccio positivo da parte del docente permette, infatti, la possibilità di aprire la via verso fattivi processi di inclusione (Montesano e Straniero, 2019) promuovendo il successo scolastico per gli alunni con disabilità mentre, atteggiamenti negativizzanti risultano essere tra le principali barriere che si attestano lungo il complesso processo di inclusione scolastica (Germani & Leone, 2022). Le convinzioni dei docenti risultano essere fattori predittivi anche nella progettazione didattica di azioni inclusive (Urton et al., 2014): insegnanti che dimostrano di possedere una percezione di elevata self-efficacy tendono ad utilizzare preminentemente strategie didattiche valorizzanti i costrutti di diversità e reciprocità dell'esperienza di apprendimento (Woodcock et al., 2022) mentre i docenti che percepiscono una self-efficacy meno strutturata tendono ad adottare strategie operative che non riescono a valorizzare appieno le possibilità degli studenti (Vaz et al., 2015). A discendere da tali considerazioni risulta imprescindibile e necessario operare una progettazione formativa dei percorsi rivolti ai docenti che possa fornire, oltre che una solida base teorica e pratica rispetto alle azioni favorevoli i processi di inclusione e di apprendimento, la possibilità di riflettersi nella propria professionalità come persona, accedendo ad una dimensione umana autentica di scoperta e consapevolezza di sé. E' da tale profonda consapevolezza che scaturisce l'idea personale dell'azione tesa ai complessi processi di una-



nizzazione della vita, un'azione da intendersi, essenzialmente, come di cura per sé e per l'altro da sé (Mortari, 2021) operando un ripensamento del proprio habitus professionale (Bourdieu, 2020).

### **3. Proposta metodologica per la formazione del docente etico alla luce del paradigma ECS: tecniche di consapevolezza di sé e laboratorio drammatico abilitativo HDW (Habilitative Drama Workshop)**

In seguito allo sviluppo dell'analisi dei risultati di ricerca prodotta da Damiani et al. (2024), nella quale sono stati elaborati strumenti di indagine volti a rilevare informazioni sulla competenza etica degli insegnanti attraverso la determinazione di un questionario di self report costruito appositamente per la rilevazione, è possibile ipotizzare l'avvio di una seconda fase della ricerca formativa avente come oggetto la costituzione di percorsi tali da poter fornire strumenti e metodologie utili alla scoperta di sé e dei propri valori etici di riferimento. In tal senso, la nostra prospettiva di intervento si colloca nel filone delle Embodied Cognitive Science e della riscoperta della intersoggettività. Negli ultimi anni, infatti, la letteratura ha prodotto numerosi studi e ricerche sull'intersoggettività, adottando una prospettiva ampliata che, partendo dagli approcci della psicoanalisi infantile e delle neuroscienze, ha coinvolto vari ambiti scientifici e disciplinari (Damiani & Gomez Paloma, 2020). Questo concetto ha spinto le neuroscienze, più di altri temi, a uscire dai laboratori e a entrare in dialogo con filosofi, psichiatri, sociologi, linguisti, oltre che a trovare applicazione in contesti teatrali, letterari e scolastici (Caruana & Borghi, 2016) aprendosi, in definitiva ad una forma di pluralismo epistemico. La scoperta dei neuroni specchio ha introdotto una nuova concezione empirica, prevalentemente definita come intercorporeità. Come afferma Gallese (2007), le neuroscienze hanno iniziato a esplorare aree come l'intersoggettività, il sé, l'empatia, il processo decisionale, l'etica, l'estetica e l'economia, suscitando interrogativi sulla capacità delle neuroscienze cognitive di illuminare aspetti distintivi della soggettività umana, come l'arte e la creatività. In questo contesto, la questione del soggetto vede oggi una convergenza tra prospettive fenomenologiche e neuroscientifiche. Analizzare l'esperienza e il ruolo del corpo vivente nella nostra percezione degli oggetti e degli altri consente uno studio empirico della soggettività e dell'intersoggettività (Berardo et al., 2018) su basi diverse rispetto a quelle del cognitivismo classico, mantenendo gli aspetti in prima persona dell'esperienza. Varela (1999) aveva già intuito una simile possibilità e avviato un percorso di analisi in questa direzione rimodulando la definizione di intersoggettività, caratterizzata innanzitutto come intercorporeità, ossia la risonanza reciproca di comportamenti sensomotori significativi. Essa diviene, quindi, la fonte principale della nostra conoscenza degli altri; l'azione non esaurisce il complesso insieme di esperienze coinvolte nelle relazioni interpersonali e rappresenta il livello fondamentale dell'intersoggettività, con il corpo che diventa l'elemento essenziale e non ulteriormente riducibile dell'esperienza. Rielaboriamo i nostri stati mentali o processi rappresentati in forma corporea per attribuirli funzionalmente agli altri (Goldman, 2009). Il nostro approccio si caratterizza, dunque, per l'adesione al paradigma dell'embodiment per un verso, ed integra e valorizza aspetti chiave che si intersecano con altri paradigmi e modelli formativi (arte, narrazione, metafora, emozioni, riflessività). Per l'altro si concentra su elementi *originali* provenienti da ambiti disciplinari in dialogo con le neuroscienze, reinterpretati e adattati a contesti formativi *Embodied Cognition-based* ove il corpo assume un ruolo centrale, permettendo di esplorare e accentuare la dimensione esistenziale, emozionale, intercorporea, percettiva e riflessiva, sia nel processo di apprendimento che nelle relazioni interpersonali. Le proposte formative valutate ai fini dell'integrazione dei curricula previsti per la formazione dei docenti di sostegno, da implementare nel prossimo futuro in via sperimentale, sono essenzialmente due: laboratorio di tecniche di consapevolezza di sé e laboratorio drammatico abilitativo. Il percorso formativo mira a creare docenti più consapevoli, empatici e inclusivi, capaci di gestire le proprie emozioni e favorire un ambiente scolastico positivo e accogliente per tutti gli studenti. Le tecniche di meditazione, rilassamento e ascolto attivo migliorano l'autoregolazione e l'empatia, contribuendo alla costruzione di



relazioni fiduciarie tra insegnanti e alunni, rispettando le diversità, rafforzando l'inclusione scolastica e determinando in maniera sostanziale l'impianto etico, sia implicito che esplicito, del docente in azione.

### 3.1 Laboratorio di tecniche di consapevolezza di sé

Secondo l'Embodied Cognition, i processi cognitivi dipendono dalle esperienze corporee e le emozioni hanno un peso importante in questi processi; questa prospettiva offre una visione integrata che vede l'essere umano come un sistema complesso in cui corpo, mente, emozioni e ambiente sono interconnessi (Gomez Paloma & Damiani, 2021). L'atteggiamento mindfulness che favorisce una maggiore attenzione al momento presente (Crane et al., 2008), permette di coltivare una consapevolezza profonda delle proprie emozioni, dei pensieri e dei comportamenti. Questo processo di auto-osservazione non giudicante crea lo spazio per risposte più riflessive e meno impulsive, migliorando l'autoregolazione e la capacità di prendere decisioni più consapevoli. Il processo di auto-esplorazione e riflessione consente di coltivare un atteggiamento di accettazione verso le proprie emozioni e pensieri, portando a un significativo miglioramento del benessere personale (Kabat-Zinn, 1990). Imparare a non giudicarsi e a riconoscere le proprie vulnerabilità offre interessanti e pertinenti ricadute anche in ambiente didattico e formativo, giocando un ruolo fondamentale nel confronto tra modelli ideali e modelli reali del Sé, così come ribadito nella teoria della discrepanza del Sé (Higgins, 1987). La consapevolezza delle proprie percezioni, insieme alla capacità di riflettere sui propri pensieri e di prestare attenzione ai bisogni altrui, favorisce trasformazioni nei contesti sociali, creando una connessione empatica tra le persone (Jennings et al., 2013). Offrire ai docenti l'opportunità di fare esperienza di queste tecniche, può favorire l'acquisizione di capacità di osservazione e ascolto senza pregiudizi o stereotipi anche nei confronti degli studenti; questa apertura mentale e il rispetto per la diversità divengono fondamentali nella creazione di un contesto educativo inclusivo, dove gli alunni portano con sé una varietà di esperienze e unicità. La pratica di tecniche di consapevolezza di sé consente agli insegnanti di affrontare situazioni complesse con una mente calma e una prospettiva equilibrata, migliorando la loro capacità di creare un ambiente inclusivo e favorevole all'apprendimento. Un insegnante consapevole è in grado di comprendere e gestire le proprie reazioni emotive, creando così un ambiente educativo più empatico e rispettoso delle differenze individuali. Essere un docente inclusivo significa anche saper riconoscere le proprie responsabilità etiche nei confronti degli alunni, soprattutto quelli con difficoltà o bisogni educativi speciali. La consapevolezza di sé favorisce l'ascolto attivo, l'empatia e il rispetto reciproco (Davidson & Tomarken, 1989), migliorando la capacità di costruire relazioni di fiducia con gli studenti e le loro famiglie. In questo modo, il docente diventa un modello di comportamento etico, contribuendo a creare un clima scolastico positivo e accogliente. La sinergia tra corpo, mente ed emozioni, quindi, si traduce in una pratica educativa più efficace e inclusiva, capace di affrontare le sfide del mondo contemporaneo.

- a) *Finalità generale:* Le tecniche di consapevolezza di sé, hanno come scopo generale migliorare il benessere individuale al fine di formare docenti più attenti e sensibili ai propri bisogni e a quelli degli studenti, facilitando la realizzazione di ambienti educativi inclusivi e rispettosi delle diversità.
- b) *Numero di partecipanti, prerequisiti, durata e collocazione temporale:* il numero dei partecipanti può variare dai 15 ai 20 docenti per gruppo, per garantire un'interazione efficace e un clima di condivisione. Non sono richieste competenze specifiche; è sufficiente un interesse per le tecniche di consapevolezza e il desiderio di lavorare sulle proprie competenze socio-emotive e relazionali. Per quanto riguarda la durata sarebbe auspicabile strutturare il percorso in 8 incontri da 2 ore ciascuno, con cadenza settimanale.
- c) *Contenuti e obiettivi:* Il percorso formativo incentrato sulle tecniche di consapevolezza di sé e su un atteggiamento mindfulness inizia con un'introduzione ai fondamenti di queste pratiche. I partecipanti potranno sperimentare che cosa significhi essere consapevoli e come tale atteggiamento possa influenzare positivamente la loro vita, sia personale che professionale. Il focus del laboratorio si basa



sugli esercizi pratici di meditazione e di tecniche di rilassamento, che permetteranno ai partecipanti di sperimentare direttamente i benefici di queste pratiche. Successivamente, attraverso sessioni guidate, i partecipanti impareranno a ritagliarsi momenti di calma e riflessione, essenziali per sviluppare una maggiore attenzione verso se stessi. Un aspetto cruciale del percorso sarà la riflessione sulle emozioni e sui pensieri, durante la quale si lavorerà sull'importanza di imparare a non giudicarsi. Questa consapevolezza consente di riconoscere le proprie esperienze emotive senza giudizio, creando così uno spazio mentale più sano e produttivo. In parallelo, ci si concentrerà sullo sviluppo dell'empatia e dell'ascolto attivo. Queste competenze sono fondamentali per interagire in modo più autentico con gli studenti, favorendo relazioni significative e costruendo un clima di fiducia in classe. Le tecniche apprese non si limiteranno a una dimensione teorica, ma saranno applicate nella pratica educativa quotidiana. I docenti esploreranno come integrare le tecniche apprese nelle loro lezioni, rendendo l'insegnamento più attento e responsivo ai bisogni degli alunni. Infine, il percorso si concluderà con un'attenzione particolare alla creazione di un ambiente inclusivo in classe. Si discuterà di come le tecniche di consapevolezza possano aiutare a riconoscere e accogliere le diversità, contribuendo a costruire una comunità scolastica in cui ogni studente si sente valorizzato e supportato.

- d) *Metodologie operative*: Durante gli incontri, i partecipanti saranno coinvolti in diverse attività pratiche, tra cui meditazioni guidate, esercizi di respirazione e momenti di riflessione personale, per sviluppare la loro consapevolezza. Inoltre, le discussioni di gruppo offriranno l'opportunità di condividere esperienze e riflettere insieme, creando un ambiente di apprendimento collaborativo. Si utilizzeranno anche tecniche di role-playing per simulare situazioni in aula, consentendo di applicare quanto appreso in contesti reali. Infine, i docenti parteciperanno a laboratori pratici, dove lavoreranno su progetti collaborativi, mettendo in pratica la consapevolezza in situazioni educative concrete.

### 3.2 Il laboratorio drammatico abilitativo HDW (Habilitative Drama Workshop).

L'impiego dei linguaggi artistici consente di attivare una vasta gamma di dinamiche personali, intrapersonali e interpersonali (Gallese, 2013), capaci di mobilitare le risorse individuali e collettive, rendendole visibili e tangibili. Tale approccio si fonda profondamente nel paradigma delle Embodied Cognitive Science, poiché il corpo percepito, vissuto e comunicato all'altro diventa un elemento cruciale per l'acquisizione di nuove consapevolezze e competenze (Gamelli, 2012). Questa metodologia, nota come Laboratorio Drammatico Abilitativo Embodied Cognition-Based (Habilitative Drama Workshop-HDW), utilizza strumenti e tecniche provenienti da diversi linguaggi artistici (Cuccaro, Gentilozzi & Gomez Paloma, 2021), progettati e adattati specificamente al gruppo destinatario, con l'obiettivo di favorire l'attivazione dell'individuo all'interno del gruppo, con il gruppo e grazie al gruppo di lavoro (Di Dago, 2008). Le linee guida dell'intervento includono la definizione delle finalità generali, del numero di partecipanti, della durata e della collocazione temporale degli incontri, dei prerequisiti in termini di competenze e conoscenze, dei contenuti, degli obiettivi suddivisi per aree di funzionamento, delle competenze attese, della struttura degli incontri e della valutazione dell'intervento.

- a) *Finalità generale*: Il dialogo con la *committenza* (Centonze, 2010), ovvero l'equipe educativa richiedente, permetterà di stabilire le finalità generali dell'intervento. La chiara esplicitazione delle finalità e delle metodologie concorrerà a disambiguare i possibili equivoci legati agli stereotipi sull'arte, in particolare quelli riguardanti i linguaggi espressivi, come il teatro (Pitruzzella, 2004). La centralità progettuale del laboratorio HDW è mantenuta dal soggetto in quanto portatore di una intrinseca complessità e mira a slatentizzare conoscenze ed abilità implicite di chi vi partecipa, esulando dalla mera rappresentazione scenica.
- b) *Numero di partecipanti, prerequisiti, durata e collocazione temporale*: Il numero di partecipanti può variare in base alle esigenze del contesto, ma è raccomandato che sia compreso tra otto e venti persone per facilitare le dinamiche di gruppo (Picone & Ruvolo, 2010; Bertani & Manetti, 2007). Il periodo



di intervento può variare da un minimo di tre mesi a un massimo di tre anni, con incontri settimanali per garantire la continuità del lavoro. Non sono previsti prerequisiti specifici, e tutti possono partecipare indipendentemente dalle loro capacità. L'obiettivo principale non è la performance, ma il benessere individuale, attraverso un percorso di scoperta di sé e delle proprie abilità (Oliva, 2005).

- c) *Contenuti e obiettivi*: Tematiche ed obiettivi sono concordati in fase di progettazione sulla base delle finalità espresse. L'attivazione delle risorse personali avviene mediante approcci cooperativi e metacognitivi (Miato & Miato, 2003), mirando ad attivare aree di funzionamento umano diverse quali: autonomia, competenze fisiche, cognitive, motorie, emotive e relazionali.
- d) *Metodologie operative e struttura degli incontri*: Principali metodologie utilizzate concernono l'apprendimento cooperativo, metacognizione, brainstorming, role playing, circle time, e laboratori artistici esperienziali. Il focus pedagogico è sull'autoriflessione, lo sviluppo delle competenze metacognitive, la percezione di sé e dell'altro, il pensiero creativo e divergente, la collaborazione e la responsabilità sociale e viene incoraggiato lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e cinestetica, promuovendo il pensiero critico. Per monitorare le dinamiche di gruppo, è prevista la presenza di un osservatore partecipante (Semi, 2010) mentre sono diversi i canali di feedback previsti: osservazioni etnografiche, questionari, autobiografie cognitive (Capobianco, 2021) e griglie di osservazione. Gli incontri seguono una struttura circolare ed ermeneutica (Deiana, 2017), articolata in cinque fasi: introduzione, attività centrale, condivisione dei lavori, feedback e discussione, e sintesi finale.
- e) *Le dinamiche del laboratorio HDW*: Sebbene l'HDW non sia un'attività terapeutica, può produrre effetti terapeutici, grazie alla natura riflessiva e relazionale dell'intervento. I feedback, strutturati con la modalità del circle time e condotti dagli operatori HDW, si focalizzano su sei aspetti chiave: 1) Partecipazione e coinvolgimento: valutare il grado di entusiasmo e impegno dimostrato dai partecipanti durante l'attività. "Placing the student in direct experiential confrontation with practical problems, social problems, ethical and philosophical problems, personal issues, and research problems, is one of the most effective modes of promoting learning" (Rogers, 1969, p. 162). 2) Creatività e originalità: Analizzare la creatività e l'originalità delle produzioni dei partecipanti. Each person has, potentially, all the psychic energy needed to lead a creative life. But there are many obstacles that prevent many from express his potential" (Csikszentmihalyi, 1996, p.11). 3) Espressione emotiva: osservare se i partecipanti abbiano utilizzato il loro lavoro per esprimere emozioni e riflessioni personali. "the opposite pole of active inhibition is confrontation" (Pennebaker, 1997, p. 10). 4) Capacità di sintesi e associazione: valutare la capacità dei partecipanti di sintetizzare i propri pensieri in una parola e associarli a un movimento corporeo. "Il gesto illustratori, spontanei e non codificati [...] dicono molto di noi: come pensiamo, come sentiamo, e come organizziamo e rappresentiamo il pensiero" (Bartolini 2023, pp. 100-101). 5) Empatia e rappresentazione dell'altro: sono stati in grado di mettersi nei panni altrui e mostrare empatia nei loro scritti? "A high degree of empathy in a relationship is possibly the most potent and certainly one of the most potent factors in bringing about change and learning." (Rogers, 1975 p.2). 6) Discussione e riflessione: incoraggiare i partecipanti a riflettere e condividere le loro impressioni e percezioni apprese dall'attività. "L'incontro con l'alterità è, dunque, il risultato pratico della messa in atto di competenze cognitive e interpretative intenzionate alla costruzione di uno spazio di comune cambiamento" (Paiano, 2022, pp.102-103). In questo modo, le dinamiche del laboratorio HDW favoriscono un processo educativo e riflessivo, orientato al benessere e alla consapevolezza, sia a livello individuale che collettivo.

#### 4. Conclusioni: possibilità e prospettive

Alla luce di quanto sinora esposto è possibile prevedere, nel corso dei prossimi mesi, diverse azioni di sperimentazione e ricerca rispetto all'implementazione delle progettualità descritte, nei contesti di formazione dei docenti di sostegno oltre ai percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti curricolari. Partendo dal presupposto che non è possibile definire la presenza o l'assenza della competenza etica, né



misurare l'intersoggettività e il senso di giustizia in termini oggettivi, binari (presenza sì/assenza no) o quantitativi, poiché si tratta di concetti complessi che non possono essere ridotti a elementi misurabili e ritenendo che ciò è particolarmente vero in ambito educativo (dove tali dimensioni acquisiscono significato solo se considerate in un'ottica ecologico-relazionale) potremo proporre un processo di riflessione partecipativa basato su un approccio ermeneutico-fenomenologico all'interno di una metodologia di ricerca-formazione a Metodo Misto, che integri anche dati quantitativi (Creswell, 2015). L'analisi dei risultati del questionario proposto da Damiani et al. (2024) e l'attivazione di questi percorsi formativi contribuirà, nel tempo, alla strutturazione di un più ampio progetto di formazione alla ricerca rivolto a tutti gli insegnanti in servizio. Tali percorsi trasformativi tenderanno a promuovere una maggiore consapevolezza delle proprie idee, conoscenze e pratiche didattiche e relazionali. Ciò può avvenire attraverso la partecipazione ai laboratori esperienziali che favoriscono lo sviluppo delle dimensioni incarnate dell'intersoggettività e del senso di giustizia. Secondo la prospettiva dell'Embodied Cognition, il corpo funge da veicolo pre-riflessivo e pre-verbale, capace di trasmettere significati da una persona all'altra: il processo cognitivo incarnato impiega rappresentazioni corporee (motorie, sensoriali, affettive) durante l'apprendimento cognitivo. (Rizzolatti, 1996; Gallese, 2007; Rizzolatti & Craigher, 2024). In questo contesto, le strategie formative basate sull'Embodied Cognition per i percorsi destinati agli insegnanti si articoleranno su diverse dimensioni: apprendimento sociale, arte e corporeità, immaginazione e sogno, rilassamento corporeo e mindfulness, riflessività e narrazione, creatività e lungimiranza. Il gruppo e la partecipazione in presenza rappresentano il setting privilegiato per questo tipo di formazione, ma verranno sperimentate anche modalità miste, alternando incontri collettivi in presenza a momenti individuali e collettivi a distanza. L'obiettivo finale della formazione basata sui principi dell'Embodied Cognition è quello di promuovere lo sviluppo della competenza etica relazionale, che costituisce il fondamento delle soft skills per i professionisti dell'educazione.

## Bibliografia

- Amor, A.M., Hagiwara, M., Shogren, K.A., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Burke, K.M. & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.
- Arduini, G. (2022). L'educazione inclusiva nella scuola e il ruolo del docente specializzato. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 249-255.
- Bartolini, D., (2023). A ciascuno il suo gesto. *La Scuola MusicAbile*, 97.
- Bertani, B. & Manetti, M. (Eds.). (2007). *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento (Vol. 1)*. Milano: FrancoAngeli.
- Biancato, L. (2019). *Professione docente e pratica dell'etica professionale*, 18(4), 337-341.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? In T. Booth, K. Nes, & M. Strømstad, *Developing inclusive teacher education* (pp. 9-22). London: Routledge.
- Bourdieu, P. (2020). Outline of a Theory of Practice. In *The new social theory reader* (pp. 80-86). London: Routledge.
- Caldin R. & Cinotti A. (2018). Pour un projet pédagogique de soutien à la paternité. Handicap, inclusion et enfance. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 13(2), 25-41.
- Camedda, D. & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti. Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. In: *Integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141- 149.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D. & Cialdin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Capobianco, R. (2021). "I'll tell you about my learning process". The self-evaluative, reflective, metacognitive and formative value of cognitive autobiography "Ti racconto il mio processo di apprendimento". La valenza auto-valutativa, riflessiva, metacognitiva e formativa dell'autobiografia cognitiva. *Q-Times Web Magazine*, 13(3), 278-295.
- Caruana, F. & Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione*. Il Mulino: Bologna
- Centonze, A. (2010). Analizzare la richiesta e i bisogni di formazione. *FOR Rivista per la formazione*, (2009/81).
- Colnerud, G. (1997). Conflitto etico nell'insegnamento. *Insegnamento e formazione degli insegnanti*, 13(6), 627-635.



- Crane, A., Knights, D. & Starkey, K. (2008). *The Conditions of Our Freedom: Foucault, Organization and Ethics*. Business Ethics Quarterly, 18 (3), 299-320.
- Creswell, J. (2015). *Progettazione della ricerca: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Londra: Pearson Education Inc;
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Cuccaro, A., Gentilozzi, C. & Paloma, F. G. (2021). A pedagogy of possibility: the drama embodied workshop as a coeducational design practice. *Italian Journal of Health, Education, Sport and Inclusive Didactics*, 5(4).
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G. & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- Damiani P. (2014). Il Bisogno di formazione alle capacità emotivo-relazionali dei docenti. *Nuova Secondaria*.
- Damiani, P. (2022). *Formare insegnanti inclusivi alla luce dell'Embodied Cognition. Basi teoriche e metodologiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Damiani, P., Brancato, D. & Gomez Paloma, F. (2024), Perspective Chapter: Inclusive Ethics as a Key Competence. *Lifelong Learning: Education for the Future World*, 71.
- Damiani, P., & Gomez Paloma, F. G. (2020). "Dimensioni-ponte" tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 8, 91-110,
- Damiano, E. (2010). La competenza etica degli insegnanti. In Xodo C., Benetton M., *Che cos'è la competenza?* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Davidson, R. J. & Tomarken, A. J. (1989). Laterality and Emotion: An Electrophysiological Approach. In Boller F. & Grafman, J. (Eds), *Handbook of Neuropsychology* (vol. 3, pp. 419-441). Amsterdam: Elsevier.
- Deiana, S. (2017). *Un'ermeneutica della formazione umana. Il pensiero di Hans Georg Gadamer come discorso pedagogico* (pp. 9-268). CUEC.
- Demo, H. & lanes, D. (2013). What can be learned from the Italian experience? Some «dispositives» to improve inclusion. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 61, 1.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.
- Di Dago, R., (2008), *Emozionalità e teatro. Di pancia, di testa, di cuore*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità. Uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Gallese, V., (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. *Riv. Psicoanalisi*, 53, 197-208.
- Gallese, V., Fadiga L, Fogassi L. & Rizzolatti G. (1996). Riconoscimento dell'azione nella corteccia pre-motoria. *Brain*, 119, 593-609.
- Gallese, V., (2013). Neuroscienze cognitive: tra Cognitivismo classico ed embodied cognition. *Psichiatria Online Italia*, 06.
- Gamelli, I. (2012). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: Franco Angeli.
- Germani, S. & Leone, C. (2022). The role of self-efficacy on teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities: A comparison between general and support teachers. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 148-162
- Goldman, Al. (2009). Mirroring, mindreading e simulazione. In: *Sistemi di neuroni specchio: The Role of Mirroring*, Pineda J.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). *Manuale delle Scuole ECS. The Neuroeducational Approach. La sfida del cambiamento educativo per il benessere e l'apprendimento*. Didattica, 7-353. Brescia: Scholé.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 893-912.
- Higgins, E. T. (1987). *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*. Psychological Review, 94 (3), 319-340; doi: 10.1037/0033-295X.94.3.319.
- ISTAT (2013). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*. Anno scolastico 2011-2012, ISTAT.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2013). Migliorare gli ambienti di apprendimento della classe coltivando consapevolezza e resilienza nell'educazione (Care): risultati di una sperimentazione controllata randomizzata. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 374-390.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to face Stress, Pain and Illness*. NewYork: Delacourt.



- Mancuso V. (2022). *Etica per giorni difficili*. Milano: Garzanti.
- Marchisio C., Graziano F., Monchietto A. & Calandri E. (2024). Insegnanti di sostegno e educazione inclusiva: una ricerca su atteggiamenti, autoefficacia, autovalutazione di conoscenze e competenze e comportamenti in classe. *ECPS Journal – 29/2024* -<https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>.
- Miato, S. A. & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Montesano, L. & Straniero, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309-321.
- Mortari, L. (2021). I modi della cura educativa. In *La relazione educativa: prospettive contemporanee* (pp. 29-49). Roma: Carocci.
- Oliva, G. (2015). Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale. *Scienze e Ricerche*, 10, 15-21.
- Pace, E. M., Viola, I., Di Nocera, A. M. & Aiello, P. (2021). Riflessività e ricerca nella "formazione ibrida" dei futuri docenti di sostegno. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 23-33.
- Paiano, A. P. (2022). Pedagogia e narrazione: il contributo delle biblioteche viventi per la co-costruzione della comunità educante. *Formazione & insegnamento*, 20, 99-106.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. Guilford Press.
- Picone, F. & Ruvolo, G. (2010). *Analisi dei processi dei gruppi di formazione*. Plexus, (1).
- Pitruzzella, S. (2016). *Manuale di teatro creativo. 240 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Poisson, M. (2021). Chapitre 31. ETICO—Programme de renforcement des capacités sur l'éthique et la corruption dans l'éducation. In *L'urgence de l'intégrité académique* (pp. 476-480). EMS Editions.
- Razzini, D. (2023). L'«umanità» in classe: una conditio per educare a una cittadinanza democratica. *Orientamenti Pedagogici*, 70(2).
- Rizzolatti G & Craigher L. (2004). The Mirror-Neuron System, 2004. *Annual Review of Neuroscience*, 27(1), 169-192.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- Sheehy K., Rix J., Collins J., Hall K., Nind M. & Wearmouth J. (2009). *A systematic review of whole class, subject based, pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs in mainstream classrooms*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, UK.
- UN – United Nations (2006). *Convention on rights of people with disabilities*. <https://www.un.org/-development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <http://unesdoc.unesco.org/-images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale*. <https://www.sustainabledevelopment-school.it/wp-content/uploads/2019/07/ripensare-leducazione-unesco.pdf>
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 151-168
- van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An analysis of research on Inclusive Education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
- Varela, F.J., Shear, J. (1999). Lo sguardo dall'interno: Approcci in prima persona allo studio della coscienza. *Journal of Consciousness Studies*, 6, 2-3.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10, e0137002.
- Weiss, E. H. (2005). *The elements of international English style: A guide to writing correspondence, reports, technical documents, and internet pages for a global audience*. M.E. Sharpe.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Re-thinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802.



## Silvia Wiedebusch

Faculty of Business Management and Social Sciences, Osnabrueck University of Applied Sciences

## Daniela Manno

Department of Education, Psychology and Communication, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

## Pia Jauch

Department of Philosophy, University of Muenster

## Elena Paola Carola Alessiato

Department of Education, Psychology and Communication, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

## Michael Quante

Department of Philosophy, University of Muenster

# Ethical competence in Italian and German teacher training for inclusive primary schools La competenza etica nella formazione degli insegnanti italiani e tedeschi per le scuole primarie inclusive

## Call

Inclusive education in primary schools involves a wide range of ethical issues. Although teacher training across Europe aims to enable ethically reflective professional practice, previous research shows that student teachers are insufficiently qualified in terms of ethical competence. As Italy has a far longer tradition of school inclusion than Germany, the question arises as to whether student teachers in primary education (N=276) express different training needs in an online survey. Student teachers in Italy rated the ethical competence they had acquired during their training significantly higher and rated ethics in the curriculum as more important than student teachers in Germany. In both countries, student teachers wished for a higher priority to be given to the teaching of ethics, with a focus on applied competence objectives. Beyond country differences, the results show that student teachers recognise the ethical challenges of their profession and want to be empowered to face them.

**Keywords:** ethical competence, student teachers, teacher training, inclusion, primary schools.

L'educazione inclusiva nelle scuole primarie solleva numerose questioni etiche. Sebbene la formazione degli insegnanti in Europa miri a promuovere una pratica professionale eticamente riflessiva, studi precedenti rivelano che i futuri insegnanti spesso mancano di un'adeguata competenza etica. Considerando che l'Italia ha una tradizione di inclusione scolastica significativamente più lunga rispetto alla Germania, ci si chiede se i bisogni formativi espressi dai futuri insegnanti della scuola primaria (N=276) differiscano nei due Paesi, secondo i dati raccolti tramite un questionario online. In Italia, i futuri insegnanti hanno attribuito un valore significativamente più alto alle competenze etiche acquisite durante la loro formazione e considerato l'etica nel curriculum come più importante rispetto ai loro colleghi in Germania. Tuttavia, in entrambi i Paesi emerge il desiderio che l'insegnamento dell'etica riceva una maggiore priorità, con particolare attenzione agli obiettivi di competenza applicata. Al di là delle differenze nazionali, i risultati indicano che i futuri insegnanti riconoscono le sfide etiche della loro professione e chiedono di essere adeguatamente preparati per affrontarle.

**Parole chiave:** competenza etica, futuri insegnanti, formazione degli insegnanti, inclusione, scuole primarie.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Wiedebusch, S., et al. (2024). Ethical competence in Italian and German teacher training for inclusive primary schools. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 203-215. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-18>

**Corresponding Author:** Silvia Wiedebusch | [s.wiedebusch@hs-osnabrueck.de](mailto:s.wiedebusch@hs-osnabrueck.de)

**Received:** 04/11/2024 | **Accepted:** 07/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-18



## 1. Introduction

Inclusive education requires a consistent orientation of teaching practices towards the needs of all children as an ethical goal (Mainardi, 2023). The implementation of school inclusion raises a number of ethical questions, areas of conflict, challenges or dilemmas that teachers face in their daily practice (Quante et al., 2018; Ta et al., 2023). They are evident in essential day-to-day tasks in inclusive schools, such as providing individualised and targeted learning opportunities, advising on educational choices, managing diversity, enabling social participation and preventing exclusion (Quante & Wiedebusch, 2021). To meet these challenges, teachers, including primary school teachers, need skills to balance competing values and needs (Ta et al., 2023), ethical judgement to provide equal opportunities for individual learning and education (Davies & Heyward, 2019), ethical principles of justice that orient their conduct in diverse classrooms (Tirri & Laine, 2017), and overall ethical competence (Gajewski, 2017). A model of ethical competence for teachers, which includes the components of knowledge, skills and values, was presented by Ghiatau (2015). Quante and Wiedebusch (2021) proposed a refined model to strengthen ethical competence, emphasizing awareness of ethical tensions, case-specific analysis, and critical reflection. This includes awareness and sensitivity to ethical issues and tensions in inclusive schools, the justification of ethical judgements, as well as critical reflection on those judgments and the ability to implement them through appropriate educational action and communication with students, parents and the multi-professional school team. In order to achieve this training objective, the applied teaching of this competence aims to sensitise student teachers to the ethical dimensions of their profession and to sharpen their ethical analysis and judgement on the basis of specific school scenarios. Moreover, a general ethical attitude based on ethical knowledge and identification with ethical values seems to strengthen personal resources, build professional resilience and protect teachers' mental health. Granjo et al. (2021) found relationships between teachers' ethical orientation on the one hand and their global self-esteem and perceived competence on the other. In turn, teachers who frequently experience ethical dilemmas report comparatively higher levels of burnout (Heikkilä et al., 2023). Overall, teaching is ethically charged, and teachers who share responsibility for students' educational biographies are emotionally unburdened by ethical training (Davies & Heyward, 2019).

Across Europe, teacher training aims to foster ethically reflective school practices (Teacher Professional Learning for Inclusion; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). Concerning the intrinsic ethical value of the teaching profession Damiano (2007) describes teachers as moral professionals, accountable for educational choices, committed to protecting students' dignity, and aware of the ethical significance of the teaching-learning relationship. According to Damiano, they operate within a framework of values, assuming responsibility for the consequences of their actions and reflecting on the ultimate aims of education. Although Damiano does not explicitly address inclusion, his portrayal underscores that a teacher is fundamentally a moral subject, endowed with autonomy and responsibility. Moreover, the attention he gives to the dignity of each learner and the moral implications of educational practice aligns well with the spirit of an inclusive school that values differences and encourages everyone's involvement.

This is especially true when looking at schools through the perspective offered by the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2014), which reminds us that if the inclusive development of schools is to be understood as a transformation process, then only those transformations grounded in inclusive values – such as respect for diversity, equity, and active participation – can be considered genuinely inclusive. Instead of relying on isolated technical measures, these values encourage the removal of barriers, the promotion of collaboration, and the co-creation of an educational environment every student belongs to. In this perspective, the morally grounded figure envisioned by Damiano can offer a strong ethical foundation that resonates with the Index's emphasis on values. For these reasons, an education in ethical competencies and reflective practices in ethical decision-making fits perfectly and demonstrates complete alignment.

Ethical competence is among the key teaching competencies for inclusive education and prospective



teachers should already acquire it in their initial university education. However, Maxwell et al. (2020) report low levels of ethical sensitivity among teachers. According to Ta et al. (2023), teachers in Western Europe have few opportunities to discuss and reflect on the ethical dimensions of the work they undertake. There is criticism that student teachers are not sufficiently qualified in terms of ethical competence at this stage, and there is advocacy for basic ethics education to ensure this competence in inclusive schools (Malone, 2020; Forster & Maxwell, 2022). Little is known about how ethics education is implemented in teacher training programmes across different European countries, especially in those with distinct histories of school inclusion. Italy has a long tradition of inclusive education: since 1977, students with disabilities are fully included in mainstream classrooms (Saloviita & Consegna, 2019; Ianes et al., 2020; Marsili et al., 2021), and they are entitled to specific measures such as the presence of a support teacher or individually tailored learning programs. In contrast, Germany has achieved partial inclusion so far, with the majority of pupils attending mainstream schools, but still a significant proportion of pupils with diverse support needs attend special schools (Shevchenko et al., 2020).

Regarding teacher training, it should be noted that courses for support teachers in Italy have evolved over the years. The aim is no longer to produce specialists in individual disabilities, but rather experts in inclusive didactic mediation who serve as an agent of inclusive transformation within school settings (Manno, 2021). There has been no lack of debate on the possible transformation of the roles and functions of these professionals (Ianes, 2015a; 2015b). Most recently, in January 2024, a legislative proposal was presented on the so-called «inclusive teaching post», which, if adopted, would require that teachers initially appointed to either mainstream or support positions also carry out part of their service in a position different from their original appointment. More generally, the introduction of a mandatory 25-hour training course on inclusion (Ministerial Decree No. 188/21) for all teachers is worth mentioning as evidence that Italy has focused on managing inclusion and diversity in recent years and has «placed a heavy responsibility on teacher education institutions to ensure that current and future teachers are ready, willing and able to face the complexities that characterise 21st century classrooms» (Aiello & Pace, 2020, p. 1). In Germany, there is still great heterogeneity in the content and structure of teacher training curricula for inclusion in primary and secondary schools (Liebner & Schmaltz, 2021), although it is a stated aim to qualify future teachers for their tasks in inclusive schools and diverse learning groups (Emmerich & Moser, 2020). In 2020, the German Rectors' Conference (HRK) and the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK) presented an interim report on the implementation of the curricular adjustments made so far to achieve the goal of a school of diversity (HRK/KMK, 2020), which has not yet been achieved.

Cultural and historical differences also influence how student teachers develop and interpret ethical competence. In Italy, those in teacher education may have directly experienced inclusive schooling, whereas in Germany the concept of inclusion in schools is often first encountered at university (Büker et al., 2022). By now, no studies on how primary education student teachers in Germany and Italy evaluate their acquisition of ethical competence in view of their future roles in inclusive schools exist. Investigating their perceptions could reveal how well these future educators feel prepared to handle moral dilemmas, respond sensitively to diverse needs, and nurture learning environments characterized by openness and collective participation. The study presented below aims to provide insight into the relevance of ethical qualification in teacher education from the perspective of student teachers who have different backgrounds of inclusion in their societies: a sample of German students from the University of Muenster and a sample of Italian students from the Suor Orsola Benincasa University of Naples.



## 2. Methods

### 2.1 Participants

At the University of Muenster, Germany, and the Suor Orsola Benincasa University of Naples, Italy, student teachers in primary education participated in an online survey. In Germany, student teachers for primary education complete a three-year Bachelor's degree followed by a two-year Master's degree. In Italy, student teachers complete a five-year polyvalent degree course in Primary Education Science, which qualifies them to teach in primary schools or kindergartens. The German and Italian student teachers surveyed were in their fourth and fifth academic year and thus in advanced teacher training programmes. The research questions, the survey instrument and the data collection are presented below.

### 2.2 Research Questions

The main purpose of this study was to compare the acquisition and needs of ethical competence in initial teacher training programmes of two exemplary samples of German and Italian student teachers in primary education in a cross-sectional study. Ethical competence was specified as awareness for ethical questions and areas of tension in the school context as well as the reflected and argumentatively based judgment in individual cases. As the focus was on the need for ethical competence in inclusive primary schools, the survey started with attitudes towards inclusive education. Specifically, student teachers in primary education assessed

- their attitudes towards school inclusion and their expectations of future tasks and roles in an inclusive primary school,
- the teacher tasks in an inclusive primary school for which ethical competence is required,
- the acquisition of ethical competence that has taken place in their teacher training programme so far and the acquisition of ethical competence that is desired in the further course of their training,
- the current and future importance of teaching ethics in primary teacher education and the learning and competency objectives in this area.

### 2.3 Measures

A customised online questionnaire for student teachers was developed in German (Wiedebusch et al., 2022), translated into Italian by native speakers and back-translated to ensure consistent item comprehension. Experts from different disciplines (educational science, philosophy, psychology, special education) involved in teacher training gave their feedback on the items and the wording of the items. This ensured the face validity of the questionnaire from a multi-professional perspective. The questionnaire was pre-tested with German student teachers (N = 7) to test the comprehensibility of the items. Subjective assessments on the following topics were collected from the student teachers by means of rating scales:

– *Primary student teachers' attitudes and expectations towards inclusive schools.* Student teachers were asked about their general attitudes towards inclusive schools and their expectations regarding their future tasks and working methods as a primary teacher (7 items; 1 = 'strongly disagree' to 6 = 'strongly agree').

– *Need for ethical competence for the tasks of teachers in inclusive primary schools.* Student teachers were asked to rate the importance of selected teacher tasks (12 items; 1 = 'not at all important' to 6 = 'very important'). They then indicated for which of these tasks, in addition to other competences, they thought ethical competence was required (12 items; 1 = 'strongly disagree' to 6 = 'strongly agree').

– *Acquiring ethical competence in primary teacher education.* Student teachers indicated whether they



had already acquired ethical competence during their teacher training in primary education and whether they would like to acquire or deepen ethical competence as part of their further training (each item 1 = 'strongly disagree' to 6 = 'strongly agree'). Next, student teachers indicated which specific learning and competence objectives they would like to achieve when teaching ethical competence (9 items; 1 = 'strongly disagree' to 6 = 'strongly agree'). Finally, on a 10-point numerical rating scale with verbal endpoints, student teachers rated the current importance of teaching ethics in their teacher training programme and the importance it should have in future teacher education (each item 1 = 'very low' to 10 = 'very high').

In addition, socio-demographic data (age, gender) were collected anonymously.

## 2.4 Procedure

Primary student teachers on the Master's programme at the University of Muenster, Germany, and fourth and fifth year students on the Primary Education Science programme at the Suor Orsola Benincasa University of Naples, Italy, were invited by email to participate in the online survey. Students were at the same stage of teacher education in both samples. The participants were assured of a data protection-compliant evaluation and gave written informed consent to participate in the study. Two weeks after the initial invitation, a reminder email followed with a renewed request to participate. The questionnaire was advertised as taking approximately ten minutes to complete.

## 3. Results

The descriptive results of the survey are presented below, starting with a description of the sample. Group differences between student teachers in primary education in Germany and Italy were tested with two-sample *t*-tests. If there was no homogeneity of variance according to Levene's test, the Welch test was used. In the case of significant differences, the significance level *p* and Cohen's *d* are given. In the case of missing data for single items, respondents were excluded from the analysis of the relevant items.

### 3.1 Sample Description

A total of  $N = 276$  primary student teachers ( $n=100$  in Muenster, Germany,  $n=176$  in Naples, Italy) took part in the survey. This corresponds to a response rate of 16.2% for the German and 18.5% for the Italian students in the fourth and fifth year of training to become primary school teachers. The samples of the German (G) and Italian (I) student teachers for primary education at both universities differed significantly in terms of age distribution (G:  $M = 24.39$ ;  $SD = 1.86$ ; I:  $M = 25.84$ ;  $SD = 5.32$ ;  $t_{(239.89)} = -3.48$ ,  $p \leq .001$ ,  $d = -0.35$ ), with the Italian students being on average one year older. In both samples most of the respondents were female (G: 90.0%; I: 95.5%). The overall high proportion of female respondents corresponded to the gender ratio of all student teachers in primary education at the participating universities.

### 3.2 Primary student teachers' attitudes and expectations towards inclusive schools

Most student teachers in both countries thought that it was right for schools to aim for an inclusive approach and to include pupils with different abilities and special educational needs (G: 66.0%; I: 95.5%; response levels 'agree' and 'strongly agree'). Italian student teachers had a significantly more positive attitude towards school inclusion than German student teachers in primary education (see table 1). The majority of prospective primary teachers expected to work in an inclusive setting and to teach both pupils



without special educational needs and pupils with special educational needs (G: 78.0%; I: 91.5%; response levels ‘agree’ and ‘strongly agree’). This expectation was significantly higher for Italian than for German student teachers (see table 1). Helping students to learn on an individual basis was seen as central to future teaching (G: 89.0%; I: 86.9%; response levels ‘agree’ and ‘strongly agree’). In addition, the majority of student teachers in both countries expected to work as part of a multi-professional school team (G: 59.0%; I: 88.7%; response levels ‘agree’ and ‘strongly agree’) and to collaborate with other professionals, such as support or special education teachers, in the classroom (G: 80.0%; I: 92.1%; response levels ‘agree’ and ‘strongly agree’). Both of these expectations were significantly more pronounced among the Italian student teachers (see table 1). German and Italian student teachers differed in their expectation to prepare and deliver lessons in coordination with other teachers (G: 22.3%; I: 81.8%; response levels ‘agree’ and ‘strongly agree’) and in their expectation to do this alone (G: 48.5%; I: 22.8%; response levels ‘agree’ and ‘strongly agree’). Italian student teachers were significantly less likely than German student teachers to expect to teach alone and significantly more likely to expect to coordinate with other teachers (see table 1).

Attitudes and expectations	M <sub>(G)</sub>	SD <sub>(G)</sub>	M <sub>(I)</sub>	SD <sub>(I)</sub>	t	p	d
I think it is right for schools to develop into inclusive educational institutions that accept pupils with different special needs and special educational needs.	4.99	0.98	5.80	0.63	-7.39	.001	-1.04
After my teacher training, I expect to teach pupils with and without special educational needs in an inclusive school.	5.14	1.00	5.65	0.76	-4.38	.001	-0.59
I expect that the individual support of pupils will be a central task in my teaching activities.	5.36	0.79	5.36	0.91	-0.03	.097	0.00
I expect to work in a multi-professional school team.	4.69	1.13	5.49	0.80	-6.25	.001	-0.86
I expect to work together with other professional groups (e.g. teachers for special needs education, support teachers) in the classroom.	5.14	0.99	5.65	0.76	-4.42	.001	-0.60
As a rule, I expect to prepare and conduct school lessons on my own.	4.32	1.27	3.10	1.61	6.91	.001	0.81
As a rule, I expect to prepare and conduct school lessons in coordination with special education teachers.	3.68	1.14	5.32	0.93	-12.94	.001	-1.63

**Table 1.** Primary student teachers’ assessments of attitudes and expectations towards inclusive schools (1 = ‘strongly disagree’ to 6 = ‘strongly agree’; G = German student teachers, n = 100; I = Italian student teachers, n = 176)

### 3.3 Need for ethical competence for the tasks of teachers in inclusive primary schools

The student teachers assessed which of the twelve selected future tasks in an inclusive primary school they would need ethical competence for and rated the importance of these tasks beforehand. Student teachers from both countries did not differ in their ratings of the importance of these teacher tasks, with one exception: German student teachers considered it significantly more important to identify exclusion in pupils than Italian students (G: M = 5.42; SD = 1.28; I: M = 4.37; SD = 1.96;  $t_{(261.01)} = 5.29$ ,  $p \leq .001$ ,  $d = 0.60$ ). For each of the teacher tasks, the majority of the German and Italian respondents considered it necessary to have ethical competence in addition to other competences. German student teachers were more likely to agree with items requiring ethical competence to avoid exclusion of pupils, namely to prevent labelling and stigmatising pupils (G: 96.5%; I: 85.8%) or to be aware of exclusion of pupils (G: 89.3%; I: 67.6%; response levels ‘agree’ and ‘strongly agree’). For both teacher tasks, German student teachers rated the need for ethical competence significantly higher than Italian student teachers in primary edu-



cation (see table 2). In contrast, Italian student teachers were more likely to agree with statements emphasising the importance of ethical competence for individual learning support, e.g. to support pupils individually as they learn (I: 86.3%; G: 56.5%), to recognise pupils' individual abilities and support needs (I: 86.4%; G: 52.9%) or to advise pupils on learning and educational decisions (I: 85.8%; G: 69.1%; response levels 'agree' and 'strongly agree'). For these teacher tasks, Italian student teachers rated the need for ethical competence significantly higher than German student teachers in primary education (see table 2).

Ethical competence is necessary to ...	M <sub>(G)</sub>	SD <sub>(G)</sub>	M <sub>(I)</sub>	SD <sub>(I)</sub>	t	p	d
prevent student labeling and stigmatization	5.59	0.66	5.38	1.03	2.02	.045	0.23
enable social inclusion in the classroom	5.31	1.01	5.52	0.88	-1.77	.077	-0.23
recognize student exclusion	5.33	0.99	4.67	1.71	3.92	.001	0.44
advise students on learning and educational decisions	4.81	1.05	5.37	0.94	-4.31	.001	-0.57
advise parents on their children's learning and educational decisions	4.82	1.14	5.23	0.99	-2.97	.003	-0.39
make decisions with respect to individual support of students	4.65	1.19	5.34	0.97	-4.63	.001	-0.66
support students individually with regard to special needs	4.45	1.18	5.36	0.95	-6.25	.001	-0.89
design inclusive learning contexts in a multi-professional school team	4.46	1.20	5.38	0.99	-6.13	.001	-0.86
communicate in the multi-professional school team about the support of students	4.45	1.27	5.33	0.98	-5.56	.001	-0.81
support students individually as they learn	4.48	1.17	5.38	0.89	-6.24	.001	-0.90
recognize individual abilities and support needs of students	4.33	1.22	5.41	0.89	-7.28	.001	-1.07
set individual learning objectives for students	4.23	1.20	5.22	1.02	-6.55	.001	-0.91

**Table 2.** Primary student teachers' assessments of the need for ethical competence in view of teacher tasks in inclusive schools (1 = 'strongly disagree' to 6 = 'strongly agree'; G = German student teachers, n = 86; I = Italian student teachers, n = 176)

### 3.4 Acquiring ethical competence in primary teacher education

In the German sample, 8.4% and in the Italian sample, 77.8% of the student teachers reported that they had acquired ethical competence so far in their advanced teacher training programme (response levels 'agree' and 'strongly agree'). In the further course of their training, 63.4% of the German and 86.4% of the Italian student teachers wanted to acquire ethical skills (response levels 'agree' and 'strongly agree'). Italian student teachers rated the acquisition of ethical competence that had already taken place in their teacher training programme (G: M = 2.75; SD = 1.6; I: M = 5.09; SD = 1.03;  $t_{(138.35)} = -14.77$ ,  $p \leq .001$ ,  $d = -2.10$ ) and the acquisition of ethical competence that is desired in the further course of their training (G: M = 4.88; SD = 1.15; I: M = 5.40; SD = 0.95;  $t_{(135.39)} = -3.60$ ,  $p \leq .001$ ,  $d = -0.51$ ) significantly higher than German student teachers. Respondents were also asked to indicate the specific learning and competence objectives they were aiming for in acquiring ethical competence. In both countries, only a minority of student teachers wished to be introduced to the basics of philosophical ethics (G: 23.4%; I: 38.7%; response levels 'agree' and 'strongly agree'). Instead, the majority of student teachers preferred to achieve application-based competence objectives. Above all, student teachers want to be able to reflect critically on ethical decisions (G: 84.1%; I: 86.3%), to choose the best ethical course of action in specific school situations (G: 84.0%; I: 88.7%), and to justify ethical decisions in communication with others (G: 83.9%; I: 83.0%; response levels 'agree' and 'strongly agree'). In both countries, student teachers' assessments did not differ significantly from one another, with two exceptions: Italian student teachers were signifi-



cantly more likely to want to be introduced to the basics of philosophical ethics and significantly more likely to want to be able to evaluate the prediction of pupils' learning and development from an ethical point of view than German student teachers (see table 3).

Learning and competence objectives when acquiring ethical competence I want ...	$M_{(G)}$	$SD_{(G)}$	$M_{(I)}$	$SD_{(I)}$	$t$	$p$	$d$
to be able to use arguments to justify ethical decisions in communication with others	5.21	0.91	5.24	1.07	-0.21	.835	-0.03
to be able to reflect critically on ethical decisions	5.27	1.04	5.28	1.04	-0.11	.910	-0.02
to be able to reflect on the values and norms that underlie my pedagogical activities	5.13	1.02	5.18	1.16	-0.32	.750	-0.04
to be able to select the best course of action from an ethical point of view in specific school situations	5.25	0.99	5.40	0.98	-1.18	.238	-0.16
to be sensitized to ethical areas of tension in my educational activities	5.10	1.01	5.15	1.21	-0.33	.745	-0.04
to be able to ethically evaluate and weigh up alternative courses of action when accompanying students	5.12	1.01	5.22	1.11	-0.63	.526	-0.09
to be able to evaluate the handling of diversity and heterogeneity in school from an ethical point of view	5.11	1.04	5.20	1.09	-0.62	.537	-0.08
to be able to evaluate the learning and development predictions of students from an ethical point of view	4.78	1.16	5.21	1.02	-2.88	.005	-0.41
to be introduced to the basics of philosophical ethics	3.43	1.30	4.06	1.45	-3.34	.001	-0.45

**Table 3.** Primary student teachers' assessments of learning and competence objectives in the acquisition of ethical competence in teacher training programmes (1 = 'strongly disagree' to 6 = 'strongly agree'; G = German student teachers, n = 82; I = Italian student teachers, n = 176)

On a ten-point Likert scale (1 = 'very low' to 10 = 'very high'), the student teachers surveyed rated the current status of ethics in their teacher training and the status that ethics should have in future teacher education for primary schools. Italian student teachers rated the status of ethics in teaching significantly higher ( $M=7.94$ ,  $SD=1.83$ ) than German student teachers ( $M=3.70$ ,  $SD=2.19$ ;  $t_{(255)} = -16.16$ ,  $p \leq .001$ ,  $d = -2.17$ ). In addition, Italian student teachers advocated a significantly higher status for the teaching of ethical skills in future teacher training programmes ( $M=9.09$ ,  $SD=1.41$ ) than German student teachers ( $M=7.28$ ,  $SD=1.73$ ;  $t_{(130.68)} = -8.21$ ,  $p \leq .001$ ,  $d = -1.19$ ). In both countries, the current status of ethics education was rated lower than the desired status.

## 4. Discussion

In Europe, there is widespread consensus that student teachers need to be prepared for ethically reflective teaching, rooted in ethical attitudes (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). This is in line with a global understanding of ethical practice in schools (Shapira-Lishchinsky, 2020). The results of the present study indicate whether student teachers of primary education from exemplary samples in two European countries with different histories of inclusive education feel adequately prepared by their teacher education to face ethical challenges in inclusive schools, whether they express different training needs in ethics, and what specific educational goals they strive for in acquiring ethical competence.

As the study relates to inclusive schools, the attitudes and expectations of prospective primary school teachers in this regard were first explored. While a recent systematic review of primary teachers' attitudes towards inclusive education shows that they are not fully supportive of inclusion in primary schools but rather neutral (Lindner et al., 2023), the student teachers surveyed here were strongly supportive of inclusive schooling and most of them expected to work in an inclusive school and to teach pupils with and



without special needs. The study has adopted a theoretical framework that defines inclusion as a systemic transformation of educational practices and school structures to accommodate the diversity of all learners (Booth & Ainscow, 2014), rather than those of integration that is focused on the adaptation of individual students to existing school systems without significant systemic changes (D'Alessio, 2011; Medeghini & Fornasa, 2011). This distinction was operationalised in the questionnaire design by focusing on questions that addressed structural changes, collaborative practices, and the co-creation of inclusive environments rather than individualised adjustments. Italian student teachers had significantly more positive general attitudes towards inclusive schools and significantly higher expectations of working in an inclusive primary school in the future than German student teachers. This is probably due to the fact that attitudes towards inclusive schooling in Italy and Germany are based on different social and cultural socialisation experiences. It is also in line with other findings showing that Italian teachers are highly committed to inclusive education (Aiello et al., 2017). In a study by Saloviita and Consegna (2019), more than 90% of the Italian teachers surveyed agreed that pupils with special educational needs should be educated in mainstream classrooms. However, positive attitudes towards inclusive education alone do not ensure successful inclusive education (Donath et al., 2023). Another important success factor for inclusion in primary schools is the multi-professional collaboration of the school team (Wiedebusch et al., 2022). German and Italian student teachers also differ in their expectations in this respect, with future primary school teachers in Italy expecting more regular multi-professional cooperation and more joint lesson preparation and delivery at school. The different educational pathways in the two countries may explain this. In Germany, primary and special education teachers follow different training programmes, although a greater exchange between general and special education teacher training is considered necessary (Frohn & Moser, 2021). In the Italian school system, specialist and support teachers undergo the same initial teacher training and are considered equal in their responsibility for all children (Ianes et al., 2020). Despite this, the authors recognise that specialist teachers are often given a higher status than support teachers, leading to challenges in working together. In terms of ethics, the development of shared team values is crucial for successful multi-professional collaboration in inclusive schools (Bhroin & King, 2020).

The primary student teachers surveyed considered ethical competence to be necessary for a selection of key teaching tasks in inclusive schools, with higher rates of agreement among Italian than German primary student teachers. It can therefore be assumed that Italian student teachers are more sensitive to the wide range of ethical issues that may arise in inclusive school contexts. However, it could be possible that some responses may reflect elements of integration rather than inclusion. For instance, the Italian student teachers' emphasis on individual support could be interpreted as aligning with practices of integration, which focus on adjusting students to existing structures rather than transforming the educational system itself. Nevertheless, emphasis on some aspects like multi-professional collaboration is an element that could support an interpretation of the students' answers oriented toward inclusion, also because, as noted, collaboration is an important value of the inclusive teachers. This is also highlighted in the «Profile of Inclusive Teachers» by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). Future studies could explore these differences more deeply by employing qualitative methods, such as interviews or focus groups, to better capture how student teachers conceptualize and differentiate inclusion and integration. This could include examining their understanding of systemic *versus* individual adjustments and their views on the removal of structural barriers to inclusion. More generally, it would be valuable to investigate how future teachers perceive the very idea of barriers to inclusion, or more precisely, how they understand exclusion itself, whether they take it for granted or, conversely, consider it to be socially constructed. In the latter case, it would be crucial to explore whether they view it as essential to engage in the project that Titchkosky (2011), within the framework of Disability Studies, defines as the «denaturalization of exclusion».

Continuing with the analysis of the responses and focusing in particular on ethical competence, an interesting difference between both countries is that German student teachers consider these competences to be most helpful in preventing exclusion and facilitating social participation for all pupils, whereas Italian student teachers emphasise the need for ethical competence to support individual learning for all pupils.



Presumably their focus on individual support is related to the need to overcome the barriers to inclusion that still exist in Italy in terms of finding appropriate and tailored responses to pupils' needs. From a philosophical point of view, this finding expresses that German and Italian student teachers associate different goals with inclusion. Preventing exclusion is a central element of anti-discrimination and thus belongs to the ethic of autonomy, which is the milestone of the liberal thought and any liberal-oriented ethic, and is based on the principles of equality and justice (Freedon, 2015). On the contrary, the individual support of individual pupils corresponds to an ethic of empowerment, which is a form of perfectionist ethic. Expressed in the words of the current ethical positions, it identifies the goals of the «capability approach» which aims at detecting, assuring and safeguarding the conditions for the flourishing of each human being (Nussbaum, 2011). This approach is based on the principles of free participation, well-being and the idea of the good life as the goal of ethical behaviour. Given this distinction, the difference in the basic ethical orientation of the student teachers surveyed revealed by the present results can be explained in two ways regarding, respectively, the political experience and the historical tradition of self-understanding of the two countries. First, the results on this point reflect the path dependency of ethical attitudes: Since the 1970s, social and political issues of anti-discrimination and the establishment of equal rights have been at the centre of attention in Germany (Quante, 2017; Childress & Quante, 2022). This is a form of justice discourse characterised by the principle of respect for personal autonomy. In Italy, on the other hand, the long tradition of enabling participation characterises the ethical understanding in which the development of individual abilities and integration into the community are fundamental. This also corresponds to the different normative self-understandings of the two countries. In Germany, inclusion takes place within a liberal conception characterised by the primacy of autonomy, whereas in Italy a more communitarian conception prevails, in which social participation and values connecting to community, identity and sense of belonging are the defining features (Galli della Loggia, 2010; Almagisti et al., 2021).

With regard to ethics education in teacher training, there was a clear discrepancy between the German and Italian student teachers' self-assessment of their acquired and desired competence in this area, with significantly higher scores for Italian participants. Although they were already in advanced teacher education, less than one in ten German student teachers reported having acquired ethical competence so far, whereas this was the case for over three quarters of Italian student teachers. This suggests that ethical issues are discussed more in Italian than in German teacher education and that ethical issues are more embedded in Italian teacher education, at least in the perceptions of Italian student teachers. Accordingly, the need to acquire this ethical competence in the further course of their studies was expressed by the student teachers, also with greater agreement among the Italian student teachers. Presumably, the familiarity of Italian student teachers with inclusive education goes hand in hand with a strong awareness of the ethical complexity of teaching, which plausibly explains the more pronounced desire for a comprehensive acquisition of ethical competence: The awareness of the problem corresponds to a greater need to be able to do justice to the ethical aspects.

Irrespective of individual skill acquisition, student teachers in primary education rated the teaching of ethical competence as less important in the German teacher education programme and much more important in the Italian programme. Furthermore, student teachers were in favour of increasing the relevance of ethical competence in future training courses, again with greater agreement from Italian student teachers. Overall, the results indicate that from the students' perspective there is a strong desire for curriculum change in teacher education to give more weight to the acquisition of ethical skills as part of an inclusive teacher education which is shared from a scientific perspective (e.g. Forster & Maxwell, 2022). In terms of specific ethical learning and competence objectives, student teachers were more in favour of application-oriented training than basic training in philosophical ethics. When dealing with ethical issues, student teachers would like to see training content and methods that enable them to act reflectively, justifiably and responsibly in individual cases and in communication with others. These aspirations can be linked to the professional debate on the design of ethics education in teacher education programmes. Several authors argue for combining the basic introduction to ethics, which provides knowledge about theories, concepts, terms and types of argument of applied ethics, with a strongly application-oriented



teaching of ethical competences using case vignettes (Gereluk, 2020) or ethical dilemmas (Hyri-Beihammer et al., 2022) in schools to guide student teachers in analysing and reflecting on ethical conflicts. In addition, Ta et al. (2023) emphasise the need for discussion spaces to address the ethical dimensions of teaching. According to them, normative case studies offer promising support for perspective sharing and internal reflection on ethical dilemmas in teaching.

*Study limitations.* The study is limited by two non-representative samples of primary student teachers surveyed at the University of Muenster and Students of Primary Education Science programme at the Suor Orsola Benincasa University of Naples. The results are therefore valid for the Master's programmes at these two universities and cannot be transferred to other teacher training programmes without restriction. It should be noted that the results are based on subjective assessments and a non-standardised questionnaire. A bias in the sample could be due to the fact that student teachers with a greater interest in or sensitivity to ethical issues may have felt that the survey was more relevant to them. Respondents may not have assumed a completely consistent understanding of ethical competence in their assessments, which could be another limiting factor. Despite these limitations, the survey results provide a first insight into the differences in ethical teacher education from the perspective of Italian and German student teachers in primary education.

Beyond country differences, the results of this study show that student teachers in primary education recognise the ethical challenges of their profession and want to be empowered to face them. In both Italy and Germany, they express the need for basic ethical training in their teacher education. The key implication for teacher training in both countries is that ethics training should be strongly anchored in the curriculum of initial university education in order to enable future primary teachers to meet the ethical requirements in inclusive schools, to strengthen teacher resources and to achieve sustainable teacher qualification. So far, on the basis of what has already been argued above regarding the inclusion construct also taken as reference for the construction of questionnaire, this seems to be better implemented in Italy, a country with a longer history of inclusion and a more positive attitude towards inclusion in schools, than in Germany. A further question to address in the future regards whether an academic training in ethical competence or a strengthening of the philosophical background with a focus on ethical competence can be seen as desirable, adequate or even necessary in the university curriculum of each student teacher (and not only for student teachers in primary education) in order to provide not only future primary teachers with ethical skills and tools but, more extensively, teachers at every degree of the education system in the perspective of building a comprehensive inclusion oriented education community and society.

## References

- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D.C., Dimitrov, D.M., Pace, E.M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 20, 10–24.
- Aiello, P., & Pace, E.M. (2020). Inclusive educational principles, policies, and practices in Italy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1–22). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1282>.
- Almagisti, M., Lanzalaco, L., & Verzichelli, L. (Eds.) (2021). *La transizione politica italiana. Da Tangentopoli a oggi*. Roma: Carocci.
- Bhroin, O.N., & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43, 38–63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>.
- Booth, T., & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.



- Büker, P., Glawe, K., & Herding, J. (2022). Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion. Aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer\*innenbildung. In I. Mammes, & C. Rotter (Eds.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (pp. 276–292). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24633>.
- Childress, J.F., & Quante, M. (Eds.) (2022). *Thick (concepts of) autonomy: Personal autonomy in ethics and bioethics*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80991-1>.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Davies, M., & Heyward, P. (2019). Between a hard place and a hard place: A study of ethical dilemmas experienced by student teachers while on practicum. *British Educational Research Journal*, 45, 372–387. <https://doi.org/10.1002/berj.3505>.
- Donath, J.L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U.S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, Article 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>.
- Emmerich, M., & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 76–84). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-008>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, edited by A. Watkins, Agency Staff Member. Odense.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Teacher professional learning for inclusion: an analysis of country policies in Europe*, edited by S. Symeonidou, A. DeVroey, & A. Lecheval. Odense.
- Forster, D., & Maxwell, B. (2022). Using codes of professional ethics and conduct in teacher education: pitfalls and best practice. In S. Eaton, S. Elaine, & Z.R. Khan (Eds.), *Ethics and integrity in teacher education. Ethics and integrity in educational contexts, Volume 3* (pp. 25–42). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-16922-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-16922-9_3).
- Freden, M. (2015). *Liberalism. A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Frohn, J., & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586).
- Gajewski, A. (2017). Conceptualizing professional ethics in inclusive education. *Ethics, Equity, and Inclusive Education*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009001>.
- Galli della Loggia, E. (2010). *L'identità italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Gereluk, D. (2020). A problem-based approach in philosophy of education. In A. Colgan, & B. Maxwell (Eds.), *The importance of philosophy in teacher education. Mapping the decline and its consequences* (pp. 105–120). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429426827>.
- Ghiatau, R.M. (2015). Ethical competence for teachers: a possible model. *Symposion*, 2, 387–403. <https://doi.org/10.5840/symposion20152325>.
- Granjo, M., Castro Silva, J., & Peixoto, F. (2021). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*, 44, 158–179. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>.
- Heikkilä, M., Mauno, S., Herttälampi, M., Minkkinen, J., Muotka, J., & Feldt, T. (2023). Ethical dilemmas and well-being in teachers' work: A three-wave, two-year longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 125, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104049>.
- HRK/KMK (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Retrieved from [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_12\\_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf). Accessed September 11, 2024.
- Hyri-Beihammer, E.K., Lassila, E.T., Estola, E., & Uitto, M. (2022). Moral imagination in student teachers' written stories on an ethical dilemma. *European Journal of Teacher Education*, 45, 435–449. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860013>.
- Ianes, D. (2015a). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva. Nuova edizione*. Erickson.
- Ianes, D. (Ed.) (2015b). *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*. Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>.
- Liebner, S., & Schmaltz, C. (2021). Teacher training for inclusive education in Germany: Status quo and curricular



- implementation. In J. Goldan, J. Lambrecht, & T. Loreman (Eds.), *Resourcing Inclusive Education* (pp. 133–145). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015011>.
- Lindner, K.T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 38*, 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>.
- Mainardi, M. (2023). Inclusive education: genesis and challenges of a great ethical and educational imperative! *Italian Journal of Special Education for Inclusion, XI*, 200–207. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-19>.
- Malone, M. (2020). Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility. *Ethics and Education, 15*, 77–97. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700447>.
- Manno, D. (2021). *Autoriare l'inclusione. Gli insegnanti e lo sviluppo della scuola per tutti*. Cafagna Editore.
- Marsili, F., Morganti, A., & Signorelli, A. (2021). The Italian leadership on inclusive education: myth or reality? *Science Insights Education Frontiers, 9*, 1241–1263. <https://doi.org/10.15354/sief.21.or048>.
- Maxwell, B., Boon, H., Tanchuk, N., & Rauwerda, B. (2020). Adaptation and validation of a test of ethical sensitivity in teaching. *Journal of Moral Education, 50*, 267–292. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1781070>.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (Eds.) (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press.
- Quante, M. (2017). *Personal identity as a principle of biomedical ethics*. Springer.
- Quante, M., Wiedebusch, S., & Wulfekühler, H. (2018). Vorwort. In M. Quante, S. Wiedebusch, & H. Wulfekühler (Eds.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung* (pp. 5–7). Beltz Juventa.
- Quante, M., & Wiedebusch, S. (2021). Individuelle Förderung in inklusiven Schulen als ethische Herausforderung: Eine Modellkonzeption zum Erwerb von Ethical Literacy in der Lehramtsausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung, 3*, 104–117. <https://doi.org/10.11576/hlz-4004>.
- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education, 46*, 465–479. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2020). A multinational study of teachers' codes of ethics: attitudes of educational leaders. *NASSP Bulletin, 104*, 5–19. <https://doi.org/10.1177/0192636520907694>.
- Shevchenko, Y.M., Dubiaha, S.M., Melash, V.D., Fefilova, T.V., & Saenko, Y.O. (2020). The role of teachers in the organization of inclusive education of primary school pupils. *International Journal of Higher Education, 9*, 207–216. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p207>.
- Ta, T., Geron, T., Levinson, M., & Bogia, M. (2023). 'The power of open dialogue': Using normative case studies to facilitate ethical dilemmas discussions among school teachers. *Teaching and Teacher Education, 132*, Article 104237. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104237>.
- Tirri, K., & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students. *Ethics, Equity, and Inclusive Education, 9*, 239–257. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009010>.
- Titchkosky T. (2011). *The Question of Access: Disability, Space, Meaning*. Toronto-Buffalo-London: University of Toronto Press.
- Wiedebusch, S., Jauch, P., & Quante, M. (2022). Der Erwerb ethischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung aus der Sicht von Studierenden. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung, 5*, 409–425. <https://doi.org/10.11576/hlz-5434>.
- Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N., & Franek, M. (2022). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education, 37*, 118–130. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971>.



**Pier Paolo Tarsi**

School Principal for the Ministry of Education and Merit

**Sara Rizzo**

Scientific Coordinator of the DRC, Disability Research Center, University International Studies of Rome, Unint

## Le sfide dell'inclusione nella scuola secondaria di II grado: dai nodi critici alle riforme in atto

### The Challenges of Inclusion in Upper Secondary School: From Critical Issues to Ongoing Reforms

Call

On the occasion of the thirtieth anniversary of Law 104/92 and in light of the reforms planned by the PNRR concerning disabilities, we have decided to delve into the current critical issues related to inclusion processes in upper secondary schools.

The analysis of the literature on this topic (Del Bianco et al., 2022; Aiello, Giaconi, 2024) has allowed us to frame the critical issues within the school context, classifying them as intrasystemic, meaning related to the very organization of upper secondary schools, and inter-systemic difficulties, as they are determined by the functioning of the school-territory network.

This perspective has guided the research towards the reconstruction of the perceptions and outlook of support teachers who have been experiencing the context of upper secondary schools over the past thirty years. The research protocol is characterized as a mixed-method (Creswell, Plano Clark, 2007; Doyle, 2009) following both quantitative and qualitative data collection procedures, according to the perspectives of Exploratory Design (Greene, Caracelli, 1997). Specifically, our study analyzes quantitative and qualitative data obtained through semi-structured questionnaires administered to 110 in-service support teachers. The investigation reveals various perspectives to rethink the levels of school inclusion, which will be discussed in this contribution.

**Keywords:** school inclusion; inclusive teaching; teachers' perceptions.

In occasione del trentesimo anniversario della Legge 104/92 e alla luce delle riforme previste dal PNRR in materia di disabilità, abbiamo deciso di approfondire le attuali criticità relative ai processi di inclusione nelle scuole secondarie di secondo grado. L'analisi della letteratura su questo tema (Del Bianco et al., 2022; Aiello, Giaconi, 2024) ci ha permesso di inquadrare le problematiche all'interno del contesto scolastico, classificandole come difficoltà intrasistemiche, ovvero legate all'organizzazione stessa delle scuole secondarie di secondo grado, e difficoltà intersistemiche, in quanto determinate dal funzionamento della rete scuola-territorio. Questa prospettiva ha orientato la ricerca verso la ricostruzione delle percezioni e delle prospettive dei docenti di sostegno che vivono il contesto delle scuole secondarie di secondo grado da trent'anni. Il protocollo di ricerca è caratterizzato da un approccio misto (Creswell, Plano Clark, 2007; Doyle, 2009) che segue sia procedure di raccolta dati quantitative che qualitative, secondo le prospettive del Design Esplorativo (Greene, Caracelli, 1997). In particolare, il nostro studio analizza dati quantitativi e qualitativi ottenuti attraverso questionari semi-strutturati somministrati a 110 docenti di sostegno in servizio. L'indagine rivela diverse prospettive per ripensare i livelli di inclusione scolastica, che verranno discusse in questo contributo.

**Parole chiave:** inclusione scolastica; docente inclusivo; percezioni dei docenti.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Tarsi, P.P., & Rizzo, S. (2024). The Challenges of Inclusion in Upper Secondary School: From Critical Issues to Ongoing Reforms. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 216-230. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-19>

**Corresponding Author:** Pier Paolo Tarsi | MAIL

**Received:** 19/10/2024 | **Accepted:** 12/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-19



## 1. Introduzione

Come emerso in precedenti studi (Giaconi, 2020; Galanti, Giaconi & Zappaterra, 2021; Del Bianco, 2022; Aiello & Giaconi, 2024), il contesto scolastico italiano pone in essere alcune sfide, in ottica inclusiva, che chiamano in causa una serie di riflessioni di natura pedagogica.

L'analisi dei processi inclusivi richiede uno studio dettagliato dell'organizzazione scolastica e delle strategie progettuali e gestionali, al fine di comprendere il funzionamento interno della scuola e le potenziali collaborazioni con il territorio. L'organizzazione scolastica, infatti si articola in diversi livelli (dai consigli di classe, al collegio docenti e alle sue articolazioni (i dipartimenti multidisciplinari), fino ai gruppi di lavoro specifici GLO, GLI) che implicano una corresponsabilità educativa. Il coinvolgimento costante dei diversi attori rende possibile una progettazione strutturalmente dinamica ed efficacemente orientata (Del Bianco et al., 2022).

Tra gli aspetti principali che emergono in letteratura (Giaconi, 2020; Galanti, Giaconi & Zappaterra, 2021; Del Bianco, 2022; Aiello & Giaconi, 2024) vi è la strutturazione di una progettazione educativa realmente condivisa con la rete extrascolastica, in grado di realizzare un Progetto di Vita in continuità tra tutti i contesti di appartenenza della persona con disabilità. Un'effettiva visione sistemica ed ecologica che possa sostenere il percorso di vita dello studente dentro e fuori la scuola si allinea con la normativa di riferimento (L. 104/92, D.Lgs 66/2017; D.Lgs 96/2019; D.I. 182/2020; D.M. 153/2023).

L'uscita dal mondo scolastico presenta allo stato attuale diverse criticità dettate da carenze di progettualità pedagogica. Il momento transitorio non risulta, infatti, essere adeguatamente progettato e preparato nel tempo e per tempo (Giaconi, 2015; Pavone, 2014).

Questa complessità si manifesta nella difficoltà degli studenti ad assumere ruoli e vivere spazi e tempi che vanno oltre quelli scolastici. Sulla criticità di tale transizione si riflettono le vulnerabilità dei sistemi coinvolti per la realizzazione del Progetto di Vita e i limiti degli strumenti creati per garantire un coordinamento efficace tra i diversi ambiti di intervento e responsabilità.

In questa analisi, ci proponiamo di comprendere come i docenti di sostegno percepiscano i passaggi trasformativi della Legge 104/1992 nonché come vivano il loro ruolo all'interno delle dinamiche scolastiche, in particolare nel contesto della scuola secondaria di II grado. Il nostro obiettivo è quello di raccogliere dati sulle loro esperienze, opinioni riguardo all'attuazione degli interventi previsti dalla Legge per realizzare processi di inclusione in materia di disabilità.

## 2. La ricerca

Alla luce delle considerazioni emerse dalla letteratura di riferimento sopracitata si è progettato un questionario semi-strutturato che è stato somministrato a 110 docenti specializzati sulle attività di sostegno della scuola secondaria di II grado. Il protocollo adottato dal disegno di ricerca complessivo – che ha coinvolto uno degli autori nella prima fase di indagine (Del Bianco et al., 2022) e di cui questo lavoro costituisce il completamento – si caratterizza come un *mixed method* (Creswell & Plano Clark, 2007; Doyle, 2009) che parte da analisi di tipo qualitativo per giungere a quelle di tipo quantitativo (Creswell et al., 2003), in linea con l'*Exploratory design* (Greene & Caracelli, 1997).

### 2.1 Lo strumento

Per raccogliere le opinioni dei docenti sulla Legge 104/92 il questionario è stato costruito sui riferimenti dell'inclusione scolastica. Gli items stati formulati per esplorare l'applicazione della legge a oltre trent'anni dalla sua introduzione ed esplorano cinque aree tematiche: 1) «accessibilità e mobilità»; 2) «pianificazione e attuazione del Piano Educativo Individualizzato»; 3) «raccordo tra sistema scolastico e territorio per l'in-



clusione e il supporto al Progetto di Vita»; 4) «attività per l'orientamento»; 5) «formazione e aggiornamento del personale docente».

## 2.2 Il campione

L'indagine ha coinvolto un campione di 110<sup>1</sup> docenti di sostegno di cui 15 maschi (13,6%) e 95 femmine (86,4%). La netta prevalenza nel campione di docenti donne è un dato in linea con il quadro nazionale<sup>2</sup>. Altrettanto sovrapponibili sono i dati relativi all'età dei partecipanti rispetto all'indagine dell'anno scolastico 2020/21 (tab. 1).

Età docenti intervistati			Età docenti di sostegno II grado a.s. 2020/21	
Da 25 a 35 anni	17	15,5%	7.648	15,42%
Da 36 a 45 anni	32	29,1%	14.900	30,04%
Da 46 a 55 anni	43	39,1%	16.890	34,05%
Oltre 55 anni	18	16,4%	10.165	20,49%

Tabella 1 – Variabili socio-demografiche del campione

La maggioranza del campione (58,1%) è costituita da personale che svolge l'attività di docente di sostegno da più di 3 anni, con quote significative di intervistati che insegnano rispettivamente nel medesimo ruolo da oltre 13 anni (20%) e tra i 3 ed i 6 anni (22,7%). Una piccola quota (4,5%) vanta un'esperienza professionale tra 10 e 13 anni, mentre il 10,9% un'anzianità di servizio tra 6 e 9 anni. I docenti che hanno partecipato all'indagine operano per il 10,91% al Nord, per il 33,64% al Centro e per il 55,45% al Sud.

- 1 Considerando una popolazione costituita da 23382 docenti di sostegno in servizio a tempo indeterminato nella scuola secondaria di secondo grado, alla numerosità del campione intervistato si associa un livello di confidenza del 90% e un intervallo di confidenza del 7.8%.
- 2 OECD (2021), "Italia", in Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.17-87/1144aaa6-it>. Consultando il Portale Unico dei Dati della Scuola (<https://dati.istruzione.it/opendata>), fonte a cura del Ministero dell'Istruzione, dei 49.603 docenti di sostegno in servizio nella sola scuola secondaria di secondo grado nell'anno scolastico 2020/2021 (26.221 dei quali a tempo determinato), 36.212 risultano infatti essere donne (73%), a fronte di 13.391 docenti uomini; prendendo in considerazione l'intera classe dei docenti di sostegno in servizio nello stesso anno in tutti gli ordini e gradi, la percentuale delle insegnanti giunge all' 84,1% (155.085 su un totale di 184.405), un dato quasi sovrapponibile a quello che caratterizza il campione.



## 2.3 Presentazione dei dati

Di seguito i dati ottenuti in ciascuna area tematica del questionario.

### 2.3.1 Accessibilità e mobilità

Entrando nel merito dell'area tematica "accessibilità e mobilità"<sup>3</sup> (Grafico 1) i risultati mostrano che gli ambienti e gli spazi scolastici, configurandosi *sempre* (41,9%) o *spesso* (34,5%) accessibili alle persone con disabilità, risultano funzionali per la consistente quota del 76% degli intervistati.

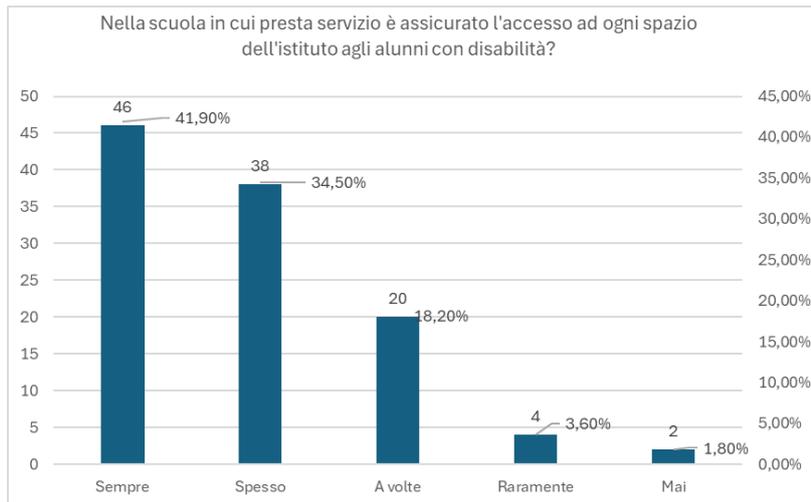


Grafico 1

Anche il trasporto pubblico scolastico agli alunni con disabilità (Grafico 2) sembra garantito. Il 61,9% del campione ritiene *sempre* (35,4%) e *spesso* (26,4%) garantita la mobilità.

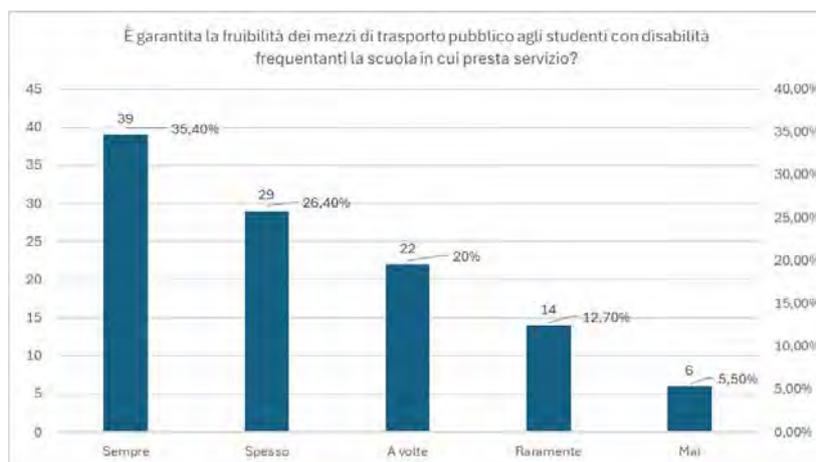


Grafico 2

- 3 In relazione al dettato normativo, il quesito vuole indagare la corrispondenza con quanto definito dall'art.8, comma 1, lettera c della L. 104/1992: «L'inserimento e l'integrazione sociale della persona handicappata si realizzano mediante [...] c) interventi diretti ad assicurare l'accesso agli edifici pubblici e privati e ad eliminare o superare le barriere fisiche e architettoniche che ostacolano i movimenti nei luoghi pubblici o aperti al pubblico».



Rispetto a eventuali barriere fisiche/architettoniche dei contesti esterni alla scuola per svolgere attività formative, la percezione degli intervistati si rovescia. Oltre un terzo del campione segnala un nodo problematico. Il 40% degli intervistati risponde al medesimo quesito *a volte*, mentre solo il 17,3% opta per *raramente* e il 9,1% per *mai*.

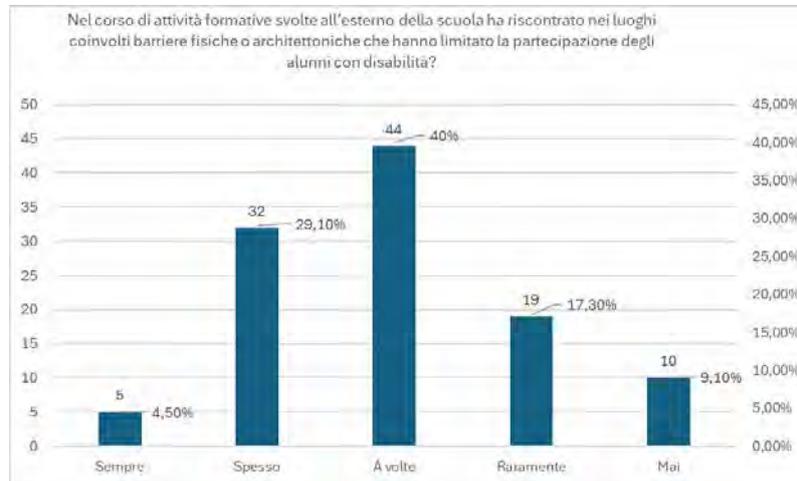


Grafico 3

### 2.3.2. Pianificazione e attuazione del Piano Educativo Individualizzato

Snodo centrale nell'azione educativa e formativa, così come indicato dal legislatore, è la pianificazione e attuazione del PEI (D.Lgs 66/2017; D.I. 182/ 2020; D.M. 153/2023). Rispetto alla dimensione dello sviluppo delle potenzialità degli alunni con disabilità un netto 57,4% del campione ritiene necessario migliorare l'adeguatezza dell'azione realizzata dalla scuola *nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione ed il 28,2% nello sviluppo dell'autonomia, cui si aggiunge un 9,1% del campione che opta per l'Orientamento*<sup>4</sup> (tab. 2).

4 Costituiscono le coordinate normative primarie di tale nodo l'art. 12 c.3 della L. 104/1992 («L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione») in combinato disposto con l'art. 7 del D.Lgs n. 66/2017 (il quale, in particolare al comma c, recita che il PEI: «individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie»).



"In quale dimensione dello sviluppo delle potenzialità degli alunni con disabilità ritiene sia necessario migliorare l'azione educativa e formativa della scuola?"	
<i>Dimensione</i>	<i>% risposta</i>
Apprendimento	4,5
Comunicazione, relazioni e socializzazione	57,3
Autonomia	28,2
Orientamento	9,1
Nessuna	0,9

Tabella 2

Si ritiene, inoltre necessaria una maggiore partecipazione dei consigli di classe (nell'ordine, per il 41,8% e dal 33,6% dei docenti del campione) nella fase di attuazione e progettazione del PEI (Tab.3).

"In quale fase della realizzazione dei PEI ritiene sia necessario migliorare e potenziare il coinvolgimento del collegio docenti e dei gruppi per l'inclusione attivi nell'istituto?"	
<i>Dimensione</i>	<i>% risposta</i>
<i>Progettazione</i>	33,6
<i>Elaborazione e definizione</i>	20,9
<i>Attuazione</i>	41,8
<i>Monitoraggio e verifica</i>	2,7
<i>Nessuna</i>	0,9

Tabella 3

Un ulteriore elemento di garanzia per l'attuazione del Piano educativo individualizzato è la coerenza del momento valutativo rispetto alla progettazione formativa<sup>5</sup>. Il testo normativo esplicita la finalità nel «valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali» attività che trova fondamento pertanto «sulla base del piano educativo individualizzato» (art. 16, c. 1). Per sondare tale aspetto abbiamo rivolto al campione intervistato un quesito i cui riscontri (tab. 4) restituiscono una declinazione attenta all'attività valutativa dei consigli di classe: il 54,5% riscontra *spesso* tale coerenza, il 15,5% *sempre*. Al contrario un 22,7% segnala incertezze sul nodo della valutazione, optando per *a volte*, mentre solo il 7,3% del campione segnala criticità riscontrando *raramente* (5,5%) o *mai* (1,8%) una pratica valutativa coerente con la pianificazione individualizzata e i bisogni formativi dell'alunno con disabilità.

5 Il nodo normativo è relativo all'art. 16 della L. 104/1992 che regola il tema della "Valutazione del rendimento e prove d'esame". In attuazione del medesimo, riferimenti attuativi essenziali sono gli articoli 11 e 20 del D.Lgs 62/2017.



Ritiene che i criteri valutativi e le tipologie di verifiche adottate nella scuola in cui presta servizio per la valutazione degli alunni con disabilità siano in linea con quanto prospettato nei relativi PEI?	
Risposta	% risposta
Sempre	15,5
Spesso	54,5
A volte	22,7
Raramente	5,5
Mai	1,8

Tabella 4

Il legislatore esplicita inoltre il nodo della contitolarità dei docenti che operano nella comunità scolastica per garantire l'efficacia della *pianificazione e attuazione del Piano Educativo Individualizzato*. Per sondare l'effettività di tale nodo abbiamo chiesto agli intervistati se la loro partecipazione alle attività dei consigli di classe sia oggettiva. La partecipazione è *sempre* effettiva solo per il 34,5% e *spesso* per il 18,2%. Un significativo 24,5% di docenti replicano *a volte*, cui si aggiunge il 18,2% che optano per *raramente* e il 4,5% degli intervistati che risponde *mai* evidenzia criticità sul punto in molti contesti scolastici (tab.5).

Ritiene che sia effettiva la partecipazione degli insegnanti di sostegno nella programmazione, elaborazione e verifica delle e del collegio docenti (rivolte a tutti gli studenti) sia:	
Risposta	% risposta
Sempre	34,5
Spesso	18,2
A volte	24,5
Raramente	18,2
Mai	4,5

Tabella 5

### 2.3.3. Raccordo tra sistema scolastico e territorio per l'inclusione e il supporto al Progetto di Vita

Limitata risulta secondo gli intervistati l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione (tab.6): solo il 5,5% del campione ritiene che le consultazioni con i colleghi del ciclo precedente siano *sempre diffuse e di semplice attuazione* ed il 18,2% le ritiene frequenti (*spesso*), un'allarmante quota del 30% le indica come prassi *raramente* attuate ed un significativo 9,1% come addirittura assenti.



"Nel passaggio degli alunni con disabilità tra gradi diversi di scuola, ritiene che le consultazioni con i colleghi del ciclo precedente siano diffuse?"	
Risposta	% risposta
Sempre	5,5
Spesso	18,2
A volte	37,3
Raramente	30
Mai	9,1

Tabella 6

Meno percepite, sono le ricadute delle opportunità per la realizzazione di una progettualità inclusiva svolta dai gruppi per l'inclusione che operano a livello territoriale e regionale (tab.7): il 26,4% ha riscontrato *raramente* forme di supporto dovute all'attività dei gruppi regionali per l'inclusione ed il 29,1% addirittura *mai*. Solo il 5,5% dichiara di averne *sempre* riscontrato un'azione di supporto, a fronte di un 25,5% che risponde *a volte* e di un 13,6% che opta per *spesso*.

Nel corso di attività legate all'orientamento, ai PCTO o in azioni formative che implicavano sinergie con altri enti o soggetti sul territorio in cui opera la sua scuola, ha riscontrato forme di supporto dovute all'attività dei gruppi regionali per l'inclusione?"	
Risposta	% risposta
Sempre	5,5
Spesso	13,6
A volte	25,5
Raramente	26,4
Mai	29,1

Tabella 7

Rispetto alle attività scolastiche ed extrascolastiche emerge il quadro di un tessuto incerto di reti di supporto in grado di agevolare la piena attuazione del PEI. Per il 34,5% *a volte, sempre* per il 10% e *spesso* per il 24,5%), a questo dato si accosta il 30,9% residuo del campione che considera infine *raramente* (23,6%) e *mai* (7,3%) efficace la sua azione (tab. 8).



In generale, ritiene che le forme di integrazione tra attività scolastiche e attività extrascolastiche realizzate nel territorio in cui opera la sua scuola siano efficaci per la predisposizione, attuazione e verifica del PEI, nonché per la realizzazione di altre azioni inclusive?	
<i>Risposta</i>	<i>% risposta</i>
Sempre	10
Spesso	24,5
A volte	34,5
Raramente	23,6
Mai	7,3

Tabella 8

Inoltre, sebbene il 40,9% del campione di docenti dichiara di interfacciarsi *sempre* (11,8%) o *spesso* (29,1%) con altre figure professionali del territorio per la predisposizione, attuazione e verifica dei progetti educativi e di inclusione, risulta che un intervistato su cinque (20%) ha avuto *raramente* (11,8%) o *mai* (8,2%) questa opportunità (tab. 9).

Nel suo lavoro, si interfaccia con altre figure professionali del territorio per la predisposizione, attuazione e verifica congiunta di progetti educativi, riabilitativi e di inclusione?	
<i>Risposta</i>	<i>% risposta</i>
Sempre	11,8
Spesso	29,1
A volte	39,1
Raramente	11,8
Mai	8,2

Tabella 9

Tra l'altro una quota quasi sovrapponibile (21,9%) è quella degli intervistati che registrano *raramente* (15,5%) o *mai* (6,4%) un proprio coinvolgimento nella programmazione coordinata tra servizi scolastici e quelli del territorio gestiti da enti pubblici o privati (tab. 10).



Il coinvolgimento dei docenti nella programmazione coordinata tra servizi scolastici e quelli del territorio gestiti da enti pubblici o privati (ad esempio: servizi sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi) è costante e incisivo ai fini di una programmazione coordinata?	
Risposta	% risposta
Sempre	13,6
Spesso	30
A volte	34,5
Raramente	15,5
Mai	6,4

Tabella 10

Un quadro questo che peggiora fortemente se si prende in considerazione (tab. 11)<sup>6</sup>, il coinvolgimento degli stessi docenti nella rete di operatori impegnati nella realizzazione di un Progetto Individuale. Rileviamo che ben il 50% degli intervistati non è *mai* stato coinvolto. Tale quadro segnala una lacuna nel ricorso ad un dispositivo di co-progettazione organica coordinata e integrata,

È stato coinvolto nella rete di operatori impegnati nella realizzazione di un Progetto Individuale?	
Risposta	% risposta/
Sempre	6,4
Spesso	7,3
A volte	22,7
Raramente	13,6
Mai	50

Tabella 11

malgrado una quota pari al 62,7% degli intervistati dichiara di aver informato *sempre* (49,1%) o *spesso* (13,6%) le famiglie della possibilità di richiedere all'ente locale la redazione di un Progetto Individuale (tab. 12).

6 I riferimenti normativi del nodo in questione sono definiti dall'art.13 della L.104/92, in particolare al comma 5 relativo al Progetto individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328.



Ha informato la famiglia dell'alunno in condizione di disabilità della possibilità di richiedere all'ente locale la redazione di un Progetto Individuale?	
Risposta	% risposta/
Sempre	49,1
Spesso	13,6
A volte	15,5
Raramente	8,2
Mai	13,6

Tabella 12

Per quanto concerne, infine, l'obbligo per gli enti locali di fornire assistenza per l'autonomia e la comunicazione ove necessario, questo<sup>7</sup>, viene assolto adeguatamente: *sempre* (6,4%) o *spesso* (25,5%) per il 31,9% degli intervistati, una quota quasi coincidente con il 31,8% complessivo replica *raramente* (24,5%) o *mai* (7,3%), il 36,4% del campione indica come solo *a volte* (tab. 13).

Per quanto concerne l'obbligo per gli enti locali di fornire assistenza per l'autonomia e la comunicazione, nel contesto scolastico e territoriale in cui opera l'adozione di misure necessarie sono celeri ed adeguate?	
Risposta	% risposta
Sempre	6,4
Spesso	25,5
A volte	36,4
Raramente	24,5
Mai	7,3

Tabella 13

#### 2.3.4. Attività per l'orientamento

Il quadro descritto mostra che le opportunità, previste dalla legge, per integrare gli sforzi della rete sociale a sostegno dei piani educativi sono state compromesse. Ciò limita le interconnessioni tra scuola e territorio, fondamentali per favorire l'inserimento sociale degli alunni con disabilità. Rispetto a forme qualificate, individualizzate e specifiche di orientamento per gli studenti con disabilità<sup>8</sup>, emerge come siano realizzate *sempre* (17,3%) o *spesso* (30,9%) per meno di metà degli intervistati (48,2%), con una

7 Questo è riferito a quanto disposto dall'art.13, comma 3 della L.104/1992, il quale richiama «l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali».

8 Il quesito intende indagare l'aderenza al dettato dell'art. 14, comma 1, lettera a della L. 104/1992, il quale prescrive la «attivazione di forme sistematiche di orientamento, particolarmente qualificate per la persona handicappata, con inizio almeno dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado».



blanda maggioranza (51,8%) che ne segna una diffusione incerta (*a volte*, 23,6%), rara (21,8%) e persino nulla (6,4%) (tab. 14).

Nella scuola in cui presta servizio sono realizzate forme qualificate, individualizzate e specifiche di orientamento per gli studenti con disabilità?	
<i>Risposta</i>	<i>% risposta</i>
Sempre	19
Spesso	34
A volte	23,6
Raramente	21,8
Mai	6,4

Tabella 14

### 2.3.5. Formazione e aggiornamento del personale docente

Venendo infine all'area tematica della formazione del personale docente in riferimento a competenze in materia di inclusione degli studenti con disabilità risulta che poco meno di un terzo degli intervistati (29,1%) ritiene che le iniziative per la formazione e l'aggiornamento<sup>9</sup> siano *sempre* (11,8%) o *spesso* (17,3%) adeguate per elevare i livelli di inclusività della scuola, a fronte di un 40,9% che ritiene le stesse siano invece solo *a volte* efficaci e di un complessivo 30% che le indica come *raramente* (26,4%) o *mai* (3,6%) adeguate (tab. 15).

Ritiene che le iniziative per la formazione e l'aggiornamento del personale docente, per l'acquisizione di conoscenze e competenze in materia di inclusione degli studenti con disabilità, siano adeguate in termini di offerta formativa, qualità ed efficacia per innalzare i livelli di inclusività della scuola?	
<i>Risposta</i>	<i>% risposta</i>
Sempre	11,8
Spesso	17,3
A volte	40,9
Raramente	26,4
Mai	3,6

Tabella 15

9 In conformità a quanto disposto dall'art. 8, comma 1, lettera d ed e della L. 104/1992, ove è prescritto che ai fini dell'inclusione operi rispettivamente «personale appositamente qualificato, docente e non docente», compreso il «personale dei servizi educativi, sportivi, di tempo libero e sociali».



### 3. Analisi dei dati e discussione dei risultati

Entrando nel merito dei risultati ottenuti circa il nodo tematico *accessibilità e mobilità*, le percezioni degli intervistati si pongono in linea con il report di indagine Istat dal titolo «L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità A.S. 2020-2021», in cui emerge come siano «ancora molte le barriere fisiche presenti nelle scuole italiane. Sul secondo aspetto, i risultati sono in linea con il quadro che ci viene recentemente restituito dall'Istat: «La capacità di spostarsi liberamente è molto limitata tra le persone con disabilità. I dati sulla mobilità, relativi al 2019, mostrano che solo il 14,4% delle persone con disabilità si sposta con mezzi pubblici urbani, contro il 25,5% del resto della popolazione. Come testimoniato anche da Mura (2012, p. 97), «Le barriere architettoniche [...] prima ancora che essere un problema tecnico da risolvere con adattamenti di varia natura [...] rappresentano un problema culturale ed etico» (Id., 2), costituendo una manifestazione tangibile della ancora incompiuta interiorizzazione e presa di coscienza collettiva di una concezione responsabilizzante ontologicamente adeguata del tema della disabilità. Il problema conoscitivo e culturale posto così rende manifesto dunque il nodo pedagogico legato alla elaborazione e alla socializzazione di una piena e diffusa consapevolezza delle questioni in gioco, delle quali la comunità scientifica, in primo luogo, è chiamata a farsi carico in uno slancio propulsivo e trasformativo del contesto in cui opera (Mura, 2007; 2011).

I dati relativi al nodo concettuale della *pianificazione e attuazione del Piano Educativo Individualizzato* fanno emergere e confermano l'istanza, rilevata in letteratura (Pugnaghi, 2020; Aiello & Giaconi, 2024), circa l'esigenza di una maggiore continuità e condivisione collegiale nella presa in carico, nella progettazione e nel compimento sinergico delle azioni educative e formative volte organicamente all'inclusione (Aiello & Giaconi, 2024).

Le fragilità del dialogo tra attori e istituzioni coinvolte nella presa in carico, ci conduce inevitabilmente al nodo del *Raccordo tra sistema scolastico e territorio per l'inclusione e il supporto al Progetto di Vita*. In accordo con l'indagine svolta, rintracciamo anche l'attenzione e lo sforzo profuso del Legislatore, orientato alla revisione e al riordino delle disposizioni vigenti<sup>10</sup>, con Legge 22 dicembre 2021, n. 227, recante «Delega al Governo in materia di disabilità». In attuazione della stessa, il 15 aprile 2024 è stato infatti approvato il D.Lgs. 62/2024 «Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato», in vigore dal 30 giugno 2024.

In riferimento al nodo tematico riguardante le *attività per l'orientamento*, ancora una volta, il legislatore è recentemente intervenuto sul tema (D.M. 328/2022; D.M. n. 63/2023; D.L. 4 maggio 2023, n. 48), riconoscendone la centralità ai fini dell'inclusione sociale e potenziandole fortemente nel quadro delle innovazioni del sistema scolastico, legate alle nuove figure di sistema che delineano (tutor per l'orientamento, docente orientatore, docente coordinatore di progettazione per i Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento).

In prospettiva di un efficace supporto formativo che possa costituire un «accompagnamento per un autentico Progetto di Vita» (Friso & Caldin, 2022), un ruolo centrale assume la formazione degli insegnanti nel pianificare in prospettiva inclusiva una didattica individualizzata e personalizzata in grado di cogliere i bisogni educativi degli studenti, valorizzandone le potenzialità in una prospettiva orientativa. In relazione al nodo tematico della *formazione del personale docente*, è interessante rilevare come i dati raccolti siano in piena aderenza sia con le criticità e le prospettive di miglioramento auspicabili rilevate nella letteratura più recente (Fiorucci & Zizioli, 2022), sia con i dati dell'ultima indagine TALIS (OECD, 2019, p. 36).

10 L'attuazione della riforma in materia di disabilità e l'adozione dei relativi decreti legislativi sono funzionali al conseguimento della Milestone M5C2-2, prevista nell'ambito della Missione 5 (Inclusione e coesione), Componente 2 (Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore), Riforma 1.1. (Legge quadro per le disabilità) del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).



## Conclusioni

La rilevazione condotta permette di effettuare una riflessione circa la complessità delle connessioni che possono delinearci tra il piano normativo della 104 del '92 e quello delle prassi attuate nel contesto scuola. Emerge la necessità di una più ampia partecipazione collegiale e di una maggiore condivisione organica della comunità scolastica ed extrascolastica. Pertanto, appare evidente potenziare la funzionalità dei gruppi di lavoro per l'inclusione a livello territoriale al fine di incentivare un raccordo sempre più significativo tra la scuola e l'extra-scuola. Nella medesima direzione ricordiamo come i processi di inclusione scolastica implicino la costruzione di un rapporto sinergico e l'attivazione contestuale e coordinata di specifiche sfere di competenze proprie sia del personale scolastico che delle altre professionalità che si occupano della presa in carico della persona con disabilità. Come ricorda Gaspari (2015, p. 72) «Occorre quindi passare da un'ottica di interventi generici, spontaneisti, compassionevoli e non professionali, ultraspecialistico-tecnicistici, freddi, disumanizzanti, ad una prospettiva di cura e di aiuto di natura personalizzata nei confronti dei soggetti in difficoltà». Ognuna delle figure che ruota attorno alla persona con disabilità ha il suo compito, seppur nella condivisione di informazioni ed obiettivi che concorrono insieme alla realizzazione di percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro (L. 328/2000, art. 14), per il raggiungimento di un sempre più soddisfacente ed emancipativo progetto esistenziale». Nella medesima linea di riflessione appare la formazione del personale docente, il cui profilo deve potersi definire e connotare come inclusivo. A nostro avviso, la possibilità di abitare la complessità dell'attuale sistema didattico-educativo risiede, nell'adesione ai valori che definiscono il profilo del docente inclusivo (Giaconi et al., 2024).

## Bibliografia

- Aiello, P., & Giaconi, C. (Eds.) (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
- Baptista, I. & Marlier, E. (2022). *Social protection for people with disabilities in Europe. An analysis of policies in 35 countries*, European Social Policy Network (ESPN). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Caldin, R. & C. Giaconi (eds.) (2022). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage: Thousand Oaks (CA).
- Creswell, J.W. et al. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, C. Teddlie (eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 209-40). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Doyle, L., Brady, A.M. & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of research in nursing*, XIV, 2, 175-185.
- Fedeli, D. & Munaro, C. (2022). ICF as a space for inclusive codesign at school: critical issues and strengths from teachers' perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 2031. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-01>.
- Fiorucci, M. & Zizioli, E. (eds.) (2022). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Friso, V. & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 1, 48-56.
- Galanti, M.A., Giaconi, C. & Zappaterra, T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9, 1, 7-14.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Giaconi, C. (2015). Young people with disability: educational challenges for new inclusive spaces. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1.
- Greene, J. C. & Caracelli, V.J. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. *New directions for evaluation*, 74, 5-17.



- lanes, D. & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*, Trento: Erickson.
- ISTAT (2021). *La spesa dei Comuni per i servizi sociali*, Roma, 23 febbraio 2021.
- ISTAT (2021). *Audizione presso il Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Roma, 24 marzo 2021.
- ISTAT (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. A.S. 2020-2021, Roma.
- ISTAT (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. A.S. 2022-2023, Roma.
- Miur (2014). *Linee guida per l'orientamento permanente*.
- Ministero dell'Istruzione (2022). I principali dati relativi agli alunni con disabilità, luglio 2022.
- Mura, A. (2007). Dalle barriere architettoniche all'accessibilità: cultura e formazione intorno ai temi della disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6/4, 48-56.
- Mura, A. (2011) (ed.). L'accessibilità. Considerazioni teoriche e istanze operative. In A. Mura, *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 40-60). Milano: Franco Angeli.
- Mura, A. (2012). Architectural barriers and inclusion programs: international experience in primary school. *Revista Educacion Inclusiva*, 3, 2, 95-102.
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Patera, S. (2023). *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attivit  di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilit  educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 81108.
- World Health Organization (2000). *International classification of Functioning, Disability and health*. Geneva.
- 
- D.lgs. 66/2017. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilit , a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- D.Lgs 96/2019, Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilit », a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»
- D.Lgs. 62/2024. Definizione della condizione di disabilit , della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.
- D.I. 182/2020, Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonch  modalit  di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilit , ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.
- D.M. 338/2018, Composizione e articolazione del Gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR) per il supporto dell'inclusione scolastica
- D.M. 328/2022, adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 «Riforma del sistema di orientamento», nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza.
- D.M. 153/2023, Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, recante: «Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonch  modalit  di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilit , ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 6.
- D.M. n. 63/2023, Individuazione dei criteri di ripartizione delle risorse finanziarie finalizzate alla valorizzazione del personale scolastico, con particolare riferimento alle attivit  di orientamento, di inclusione e di contrasto della dispersione scolastica, ivi comprese quelle volte a definire percorsi personalizzati per gli studenti, nonch  di quelle svolte in attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza, ai sensi dell'art. 1, comma 561, della Legge 29 dicembre 2022, n. 197 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2023 e bilancio pluriennale per il triennio 2023.
- D.L. 48/2023 convertito dalla L. 3 luglio 2023, n. 85, Misure urgenti per l'inclusione sociale e l'accesso al mondo del lavoro.
- L. 104/1992, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate
- L. 227/2021, Delega al Governo in materia di disabilit .



## Mariateresa Cairo

Department of Pedagogy | Catholic University of Sacre Heart | Milan – ITALY | maria.cairo@unicatt.it

## Elena Gatti

Support Teacher | Piacenza – ITALY | gatti.elena.75@gmail.com

## Giorgia Pera

Dog- trainer III Level | Piacenza – ITALY | giorgiapera75@gmail.com

# Emotional and Social Skills in Primary School pupils, Resilience and Love for nature: a Psycho-pedagogical Approach

## Competenze emotive e sociali negli alunni della scuola primaria, resilienza e amore per la natura: un approccio psicopedagogico

Fuori Call

The project *My mate is green... and yours 'has a tail'!* was implemented in four primary schools with eleven-year-old children (the total number of children enrolled in the project is 42, including 5 pupils with IEP – Individualized Educational Plan - and 5 pupils with PDP – Personalized Didactic Plan-). The children participated in Outdoor Education activities for five hours a week during 2021/2022 school year. Agricultural activities in the school premises and the presence of a dog inside the classroom created special atmosphere during the learning process. The methodology of mediated learning was used to improve knowledge, emotional and social skills and meta-reflection on ecological issues (e.g., climate change). The aim of the project was to improve biophilia, empathy with nature and social skills among classmates. The teachers' diaries were used to collect qualitative data on the children's social, cognitive and emotional growth during the back-to-school period after Covid-19.

**Keyword: Outdoor Education, resilience, emotional education, school, science curricula.**

Il progetto *Il mio compagno è verde... e il tuo "ha la coda"!* è stato realizzato in quattro scuole primarie con bambini di undici anni (il numero totale di bambini iscritti al progetto è di 42, compresi 5 alunni con PEI - Piano Educativo Individualizzato - e 5 alunni con PDP - Piano Didattico Personalizzato -). I bambini hanno partecipato a attività di Outdoor Education per cinque ore alla settimana durante l'anno scolastico 2021/2022. Le attività agricole nei locali della scuola e la presenza di un cane in classe hanno creato un'atmosfera speciale durante il processo di apprendimento. La metodologia dell'apprendimento mediato è stata utilizzata per migliorare le conoscenze, le competenze emotive e sociali e la meta-riflessione sulle questioni ecologiche (ad esempio, il cambiamento climatico). L'obiettivo del progetto era quello di migliorare la biofilia, l'empatia con la natura e le abilità sociali fra compagni di classe. I diari degli insegnanti sono stati utilizzati per raccogliere dati qualitativi sulla crescita sociale, cognitiva ed emotiva dei bambini durante il periodo di ritorno alla scuola dopo la pandemia Covid-19.

**Parole chiave: Outdoor Education, resilienza, educazione emotiva, scuola, curriculum di scienze.**

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Cairo, M., Gatti, E. & Pera, G. (2024). Emotional and Social Skills in Primary School pupils, Resilience and Love for nature: a Psycho-pedagogical Approach. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 231-242. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-20>

**Corresponding Author:** Mariateresa Cairo | maria.cairo@unicatt.it

**Received:** 13/07/2024 | **Accepted:** 17/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-20



## Introduction

Fauna and flora are two important factors in children's life experience. Educational literature has observed that pupils feel more comfortable outdoors, sitting on the lawn, leaning against a tree trunk, rather than confined to a desk with closed doors and windows. Recently some researches (Louv, 2008; Oliviero, Oliviero Ferraris, 2011; Mugnai, 2014; Marchesini, 2016; Scarcella et al., 2019; Fine, 2024) state that the relationship with plants, animals and natural environments has a beneficial and antistress effect for adult people and children. The Louv's hypothesis is that the increase of school difficulties and disabilities – such as ADHD, behavioural and emotional problems, phobias - physic and motor problems – such as obesity, asthma, allergies, myopia – link with a progressive loss of natural experiences.

Gray (2013) identifies seven 'sins' of the school: denial of children freedom, denial of children commitment and autodetermination, denial of intrinsic motivation, realization of external and summative evaluation without student involvement, denial of collaboration and growing of bullying, inhibition of creative thinking, standardization of learning abilities and competencies. In alternative, Gray proposes the importance of playing and the connection with natural environment to create a better mood in the school and to improve communication, socialization and respect for every single person.

Attending school is cause of stress for some pupils. The school demands performances and outcomes and some pupils, because of emotional or cognitive immaturity or social and economic causes, aren't ready to cope with these challenges successfully. Especially primary school teachers must have a lot of patience. Outdoor Education and the Animal assisted intervention have beneficial effects on the emotional and interpersonal situations of a group or a single child (Cairo, Milani, 2020; Mignosi, 2023; Persico et al., 2024; Giunti, Schenetti, 2024).

Since 1970s the Italian school system has included students from kindergarten to university level. The choice regarding disabled pupils was made thanks to the development of special education, but also SEN pupils' inclusive culture, policy and practices. The inclusion is possible because teachers in schools develop different methods, methodologies and learning and communicative strategies to teach (i.e. frontal lessons, cooperative learning and researches, experiments and exploration methodology, use of technologies and AI...) and didactic tools for mediated learning (tactile, visual, verbal, concrete experiences, analogical instruments – i.e. role playing and virtual simulation –). This heterogeneity of practices permits to match the curricula programme with the accumulated knowledge, abilities and thinking strategies of students to improve their competences and their professional attitudes at young age. A lot of work has been done, but it is necessary to go on with the commitment.

## Survey Question

The aim of school is to give knowledge, skills and 'mental habitus' useful to children who will become adults, citizens and workers. A teacher's goal is to build a safe environment in which children's mental health is protected.

The leading questions of the project *My mate is green...and yours 'has a tail'!* are: can a relationship with nature and the animals improve children's social, emotional and communication skills? Does the relationship with nature (flora and fauna) promote human resilience? What is the benefit of attending school with this type of education?

The UN 2030 Agenda for Sustainable Development emphasises environmental education through activities such as observing, using five senses, collecting data, classifying, and learning about the environment. These objectives and methodologies should be complemented by the activities that develop *biophilia* and *natural intelligence* in children (Gardner, 2009; Malavasi, 2024), which are necessary to deal with climate change, environmental crisis and personal resilience in the future.



## Literature Review

Research emphasises that a good relationship between the human being and the natural world (One Health) enhances individual biophilia, understood as a love of life towards everything that is positive, vital and constructive for a good mind-body balance (Kaplan, Kaplan, 1989; Beetz, 2013; Melchiori, Barzotti., 2018; Cairo, Milani, 2020). The ability to feel good with yourself is connected to the natural environment and promotes ecological thinking and action, which focuses on defending the Planet, the common home for human beings, plants and animals. The defence of the natural ecosystems goes hand in hand with the defence of human ecosystems, first and foremost the family; the construction of an anthropic and technological environment must not be dehumanising, but inclusive and sustainable. The younger generation must be educated with a biocentric approach and essential lifestyle. Direct, thoughtful, and repeated contact between children, plants and animals has many benefits: personal well-being, development of life skills, and teaching-learning process.

Nature and animal contact can improve in the students:

- **emotional development:** schools are often a performative environment for students, causing stress and anxiety. The interaction with nature and animals can have positive physical effects, due to the reduction of cortisol and the creation of a better relational and emotional climate among classmates. After some minutes of sensorial, visual or olfactory stimulation in a natural and/or artistic (aesthetically beautiful) place our brain produces substances which decrease stress and improve the mental and motor functioning. Living or walking in beautiful natural or artistic places has psychological effects: it enhances spiritual wellness, reduces anxiety, benefits calmness, auto control and self-esteem (Chawla, 2020; Friedman et al., 2021; Largo, Wight et al., 2018). These effects are confirmed especially for children with disability and the sick. The self-esteem and trust are important factors for the emotional wellbeing and academic success (Correale et al., 2017; Dicé et al., 2017; Meints et al., 2022; Scandurra et al., 2021)
- **social development:** learning by activities in nature reduces the ADHD, increase sympathy among classmates and finalizes communication between pupil and teacher, improves the attention and concentration, reduces the aggressive behaviour towards themselves and others (included plants, animals and human beings). The presence of animals requires respect of behavioural rules, self-regulation and auto-control. These effects have been noticed also in SEN students. Most frequently the children have egocentric behaviour which can be overcome with the development of kindness, empathy and pro-social skills (Juríčková et al., 2020; Verhoeven et al., 2023). The Outdoor Education improves linguistic and not verbal communication, the socialization among classroom mates and the interpersonal abilities. Staying outdoors, especially in natural parks, gardens, agricultural fields and woods give psychological benefits as improving work memory and creative thinking (which seems to be improved of 50%) (Heras et al., 2020; Kiviranta et al., 2023). The benefits of plants for stress decrease were also confirmed (Larson et al., 2021; Rios, Menezes, 2017).
- **cognitive development:** the environment can be observed from a scientific point of view, studying things, animals and plants and natural phenomena (i.e., weather, water, biological and physical processes, natural disasters etc...). The contact with real world permits to understand situations and problems which otherwise could be too abstract (Kong, Chen, 2024). Kaplan and Kaplan (1989) state that outdoor education can restore attention because nature is full of interesting stimulations which do not stress human mental faculties, but improve concentration, memory and rational reasoning (i.e. moderating risk and decision making). In order to be restoring the environment should be beautiful and far from confusion and the chaotic atmosphere of towns (Maxera, Alvarez-Blanco, 2022). Some researchers observed dog-reading activities in the classroom and in outdoor context. In this situation the “tendency for individual to engage in and enjoy thinking” improves (Ngai et al., 2021). The presence of a dog during reading and writing lessons improves cognitive skills especially the attention to words structure, the respect of punctuation and the motivation. The dog doesn’t judge the students during



their performance and lets them self-regulate the pace of their learning (Le Roux et al., 2014; Kirnan et al., 2016; Kirnan et al., 2018; Wohlfarth et al., 2014);

- **motor development:** living in external contexts, children have different postures and make more movements than they do in the classroom. This gets their physical and mental health better. The contact with nature, practicing an outdoor sport, walking, using the bicycle every day develop motor agility, prevent obesity and promote a more active lifestyle (Hanscom, Louv, 2016). The presence of animals in the school improves students' behaviour and engagement in activities. The relax and the absence of fear promote postural changes, locomotion, verbal and non-verbal communication and the closeness among students, teachers and animals, reduce stereotypies and repetitive movements (Solé et al., 2023).

## Method

### Participants

The children involved in the experience were 86, but only 42 participated in the activities of the project *My mate is green... and yours has a tail!*

10 children with SEN participated in the Project.

### Contest

The pupils involved in the research attended the last year of Primary school (11 years old) and the research was carried out after school lockdown due to Covid – 19. The children attended on line lessons for some months (distance learning). After returning to school teachers had to work on interpersonal relationships, communication and socialization skills and pay particular attention to emotional wellbeing among classmates.

### Activities and Best Practice: Nature and Technologies

In the post-Covid 19 period, teachers decided to start a project aimed at promoting biophilia and empathy through the relationship with nature. The activities were:

- plantation and cultivation of plants in the school garden;
- breeding and taking care of small animals in the classroom (some caterpillars, a gecko, a great tit bird, a European hedgehog...);
- construction of a herbarium;
- study of insects and other small animals, which were living in the school garden;
- cleaning of a park near the school (recycling, collection of dried leaves...);
- invention of stories about animals and plants;
- reading in the garden;
- presence of a dog in the classroom;
- dog training lessons (ethological habits, feeding, nonverbal communication...);
- taking walks.

Families have been involved in the project with several meetings in which children's activities have been explained to parents.

The methodologies that have been used more frequently were: cooperative group among classmates (i.e., researches with books, dictionaries and encyclopaedias about natural science subjects, surveys and essays reported on papers hanging on the walls of the class or posted on the virtual space of the school, podcasts etc.), active lessons in the garden of the school with the teachers, active learning with exploration and discovery of ecological experiences and video production, tutoring between children during writing and reading.



The stimulation of dialogue and free expression of emotions have been an effective experience to reinforce the friendship and cope with post Covid-19 stress situations. Choosing to stay in the garden or in the park during the lessons has been a good solution to children's motor needs and emotional support against isolation and depression.

Nature can become a way to understand technology better and also the technology can help with better understanding of the nature. The use of simple media such as camera and video camera can help to explore the human life, the nature and the habitats: particular events or phenomena can be videorecorded for interest or curiosity. The film or the photographs can be used to remember life situations functioning as media tools between external and internal experience for the children. The correct use of media offers many advantages. The fine and gross motricity is engaged during the shooting.

Technology has been introduced to the children and their families in a gradual way, starting with the technological instruments required during lockdown. At first the parents' mediation was fundamental but, after returning to class, the teachers spent time and energy to promote greater autonomy in the use of technology. The instruments proposed first were shared platforms such as *Google Classroom*; they had little interaction and were easy to access, they were mostly a storage for contents (garden care, walking in the woods, data collection about animals growing...). Afterwards, through active teaching, group work and Episodes of Situated Learning some technological mediators and STEAM were introduced. The ones such as *padlet*, *Google Slides*, *Google Modules*, *Mentimeter*, *Learning App* were used to promote cooperation among students and to allow them to manage active lessons by themselves. During the lessons electronic microscopes and magnifying lenses were used to enhance and enrich learning activities. Other instruments such as video and audio recorders or *podcast* microphones were used to improve data collections process and skills for deep analysis. The use of instruments and technological items allowed children to think about better applications of technology. Different types of technology have been used to give greater autonomy to students as well as freedom of movement, cooperation and experimentation even for the kids who showed more difficulties taking part in traditional learning methods. They obtained a task and a positive role with the classmates, so that also their self-esteem and effectiveness were improved. These children could communicate with the *padlet* and other platforms in written form, the 'formal' absence of the teacher gave them greater freedom in using the tools, greater desire for debate and communication with classmates through reciprocal stimulation. They felt that giving an answer to a classmate was more interesting and 'immediate' than finishing a writing essay in their notebooks. The children could listen to their classmates recording the lessons, that meant further development process and strengthening their competences.

The group activities, exchanges and conversations among the children while using digital instruments have always been approved. The children showed reciprocal support, transferring into this new environment of the acquired life skills. It is worth noting that group building had already been started during the first years of the primary school and it was reinforced during lockdown. Also, the direct knowledge of the interesting subjects on social platforms probably inhibited those anti-social behaviours that can be found in this environment even between kids and pre-teens.

#### Effects on the teaching-learning process

During the project teachers collected data using:

- daily observation diaries;
- sharing a *padlet* with the children in order to promote participation and creative writing;
- video and photographs made by pupils and discussed in the class;
- self-evaluation models of the educational project.

At the end of the project the children were interviewed by the teachers. They were asked what emotions and thoughts they experienced during scientific and naturalistic activities. The interviews were video recorded. The researchers listened to them several times and it turned out that:



- the shyest children spoke about their experience, showing a willingness to open up and expand their interpersonal relationships;
- all the children spoke about their emotions, demonstrating a greater desire to adapt to school life;
- all the children learned the importance of respecting nature and animals;
- all the children found analogies between respect for nature and animals and respect for human beings;
- no one showed refusal towards the proposed experiences;
- children with bullying problems decreased their antisocial behaviour towards both classmates and teachers;
- many children at the end of primary school in the following two years returned to help manage the school garden, go for walks with the dogs and ask for advice and help from teachers.

Especially, the teachers and the supervisor evaluated the learning and emotional progress of ten students with Individual Support Plan (to compensate their disabilities with additional supports) and Personalized Didactic Plan (to promote personal motivation and school attendance with a closer teacher-child relationship).

We reported some brief considerations for every child:

**F.** (a 11-year-old girl, 5<sup>th</sup> year primary school, student with IEP): she is Muslim girl from Morocco. In 2<sup>nd</sup> year she refused to go to school and stopped the relationship with her Italian classmates. Now she has difficulties learning the core curriculum of the primary school, speaks very little Italian and has a low self-esteem. She is described as an unmotivated and lazy child. Since 4<sup>th</sup> year she has had the IEP and the support teacher for 11 hours a week. The situation of this child, due to drawback in social and cultural learning system, result in a bad knowledge of Italian. The best solution should have been linguistic mediation and additional supports for learning Italian. The project *My mate is green... and yours 'has a tail'!* has given F. the possibility to be involved in a non-competitive experience and in real or informal situations. During the project she played with the dog and with the other children inside and outside the class, doing some exercise of long and brief memory on ethological information and behavioural rules with animals. She participated in some ecological activities including interviews which ended with a Podcasting about the importance of cleaning parks. She searched for participation, self - esteem and relationship with her classmates. During a history lesson about 'Roman Empire' in the school garden, she actively participated in the discussion: this open and positive role in the class activities would have been unthinkable and unexpected few months ago. She has been really ready to communicate with other classmates and to collaborate in autonomous way.

After finishing primary school, she is now attending the 1<sup>st</sup> year of middle secondary school, but she often goes back to primary school to tutor the younger children in garden activities.

**S.** (11-year-old boy, 5<sup>th</sup> year primary school, student with IEP): he arrived from India and has some difficulties with Italian. Every year he did not attend school in January and February to go back to India with his family. He is shy and introverted, but while the dog was in the classroom and during the walks, he opened up and started searching the relationship with his mates and the dog. Generally, he uses very little words, and looks for constructive interaction and clear messages (i.e., he improvised himself video maker during a long walk and he participated more and more frequently in the lessons with verbal contributions).

During the first year of middle secondary school S. participates to some AAI as a tutor for the new classmates, speaking about his experience in primary school and showing his competence with the animal despite having verbal difficulties in Italian.

He still has a relationship with the old classmates from primary school: the group of children who are keeping friendship and the path of mutual help and support. The project *My mate is green... and yours 'has a tail'!* and its activities haven't only been a contingent and an occasional experience, but the con-



tribution to building of deep and meaningful relationship. S. often writes messages to his primary school teachers.

**A.** (11-year-old boy, 5<sup>th</sup> year primary school student with IEP). A. is an Italian student who is very close shy and fearful towards other people. During the project he didn't want to be touched and didn't like to work in the garden with pet animals. During the project he was wary towards the activities which he considered to be useless and harmful. Only during a walk with the dog, he started to speak with a girl mate expressing emotions of fear and worries for the future.

He lives in a socially and economically disadvantaged family. He doesn't act in an aggressive way, but by the dog was present he often used the word 'gang' to name the group of classmates.

At the end of the school year, he accepted to go to the middle secondary school. On the first day of the new school, he brought with him the dog Pan, the mascot of the project *My mate is green... and yours 'has a tail'!* After this, he didn't return to visit the primary school and the teachers.

**C.** (11-year-old boy, NAI student (Neo Arrivati in Italia), 5<sup>th</sup> year primary school student with PDP). The student started to learn Italian as a second language. He is creative and talented in art but, in post pandemic month he used a mask to protect himself while speaking with others mates. He showed lack of confidence and a low self-esteem. Despite this behaviour, he was collaborative in the game situation. He liked to be engaged during the activities with the dog (i.e., feeding, sleep and rewards). He started to joke with the classmates in Italian during the activities in the park with a dog.

During the first year in the middle secondary school C. participated to some animal assisted interventions as a tutor for new classmates, speaking about his experience in primary school even if new teachers told us he rarely spoke during the formal situations (i.e., answering questions during the lessons, cooperative work etc...)

After eighteen months from finishing primary school, he went back to school to help the teachers with new little children at primary school. He had a role as an assistant during their science lessons and laboratories. He was involved in the project *Dirty, crap and other monsters* helping the teacher during the lessons in the garden and sweeping or cleaning the classroom after school.

**T.** (11-year-old girl, 5<sup>th</sup> year primary school student with PDP). T. is an introvert and shy child. She has some problems to learn core curricula. She speaks very little and only with some girl mates, selected by her. She speaks in a very low voice and she behaves passively. She shows lack of confidence and a low self-esteem. She attended primary school starting from the 1<sup>st</sup> year, but only during the project *My mate is green... and yours 'has a tail'!* in 5<sup>th</sup> year her mates and teachers learned that she had a dog. During the same year her classmates showed to be supportive and friendly to her socially and emotionally. The knowledge and the awareness of post Covid situation led to reflection about the problem of isolation and loneliness. The children's attitude of solidarity and comprehension in the presence of animals developed empathy and compassion. During active games with the dog the children developed curiosity and pro-social skills.

**M.** (11-years-old girl, 5<sup>th</sup> primary school student with IEP). M. has a mild cognitive disability and his very shy and introverted. She has difficulties writing and reading and participates very little in class life. The presence of a dog as a mediated 'tool' improved her involvement in school activities and motivated her to study. During the project she collaborated organize the games with classmates assisted by a dog (i.e., she brought the ball, the mat and the bowl for the dog). The main goal has always been to improve her self-esteem. During the game activities in the park, she silently observed her classmates.

**O.** (11-year-old boy, 5<sup>th</sup> primary school student with IEP). He has ADHD. He didn't like to go to school: he used to arrive in front of the building and he didn't go to join the classroom. One day, the teacher persuaded him to enter the school inventing a story about the dog: that it couldn't enter without being



accompanied by a child. O. understood the joke but he accepted to go to school with the dog on a leash. Thanks to the relationship with the animals, he started to be close to his classmates.

**G.** (11-year-old girl, 5<sup>th</sup> primary school student with PDP). She is a gypsy child, who lived in a nomad camp in the town. She is a friend of V. (another female SEN student), who helped with warmth and care. The teacher tried to improve her communicative and language skills during conversations in classroom and in the garden. The goal was achieved when she accepted to make a video about the trees in the winter explaining seasons changes to classmates. She talked about the beauty and love for nature in the video. To make the video, she used her knowledge and skills in photography and cinema, which she had learned during some lessons. She got a big satisfaction from this commitment, so she decided to take care of the school garden during the spring, obtaining a positive role among her classmates.

**I.** (11-year-old girl, 5<sup>th</sup> primary school student with PDP). She is an Egyptian child who attended the 1<sup>st</sup> year irregularly. She learned to speak Italian but she is not able to read and study. She lived in a traditional Muslim family; her mother didn't speak Italian and I. was the youngest of three children. She had two older brothers. She needed some stimulation to participate in positive experiences because she lived in a situation of isolation and marginalization. During the project *My mate is green... and yours 'has a tail'!* she was among her classmates, near the other children to observe what was going on. In the 5<sup>th</sup> year she still didn't speak Italian. She was absent from school for a month because she went to Egypt with her family. On the last school day, she promised to keep in touch with the teacher, but she didn't.

**P.** (11-year-old boy, 5<sup>th</sup> primary school student with PDP). He is an Egyptian child who was enrolled in 5<sup>th</sup> class. During the first months, he was diagnosed with childhood diabetes. He attended primary school irregularly, due to frequent journeys to Egypt (his mother lost her husband and came to Italy with three children). He had big difficulties learning Italian, having very low self-esteem. He had social and verbal communication problems with his classmates. The teachers hoped that the presence of a dog could be useful to promote relationship and communication among children. For P. the project had the goal to improve self-esteem and self-efficiency. The teacher stimulated P. to help a child with cognitive disability. The two classmates started a friendship which led to work together with other mates in the garden (i.e., collect leaves, digging etc...).

## Discussion

Outdoor Education is a different way to teach: learning performance and students' needs are made up through environmental experiences which connect the internal (individual – emotional, cognitive factors...) and external (contextual – social, material, motor factors...) dimensions. The external dimensions were created by the students in places such as gardens, parks, woods, towns reaching even very far and not usual places. The internal dimensions are children's emotions and thoughts (Birbes, 2018; Bortolotti, 2019; Grindheim et al., 2021; Chistolini, 2022).

The qualitative nature of the experiment provides some suggestions on the importance to empower empathy and biophilia in eleven-year-old children, who will be future adults and citizens. It is conceivable that *green skills* such as biophilia, empathy and *healthy lifestyle* will be needed to face ecological challenges in the future. We think in the future it is useful to improve the ecological intelligence of children, the respect for every living creature and the emotional leadership (take care the human and natural resources), the emotional and social intelligence, the creativity at school and at work, the curiosity for life events. These are for sure some human qualities and green skills for the future. Some simple activities that can be realised to bring the nature in the classroom are:



- walking: which permits to observe the nature and to discover the deep dimension of human mind. For children, walking is a strong sensorial stimulation and an opportunity to know new things and to collect information. Thinking and walking are two experiences which put together psychological and physical wellbeing. Walking is a moment of tranquillity and freedom from the engagements and obligations of daily life, such as school can be for children and jobs for adults;
- open place and slow pace: the children need slow pace, the empty and silent places which the nature offers. Daily life is full of scheduled activities. The children's time is full of activities, especially at home where television, devices, sports and other activities are decided by parents. The empty spaces in nature are represented by open and free spaces, not structured, but full of possibilities which increase children's creativity and the desire to work together. Children have to reorganize themselves in these situations: this is non-directed education, but indirect monitoring and mediated education;
- playing: it is important to offer to child sensory stimulations, playing and healthy activities. The natural deficit disorder can be cured with a frequent, pleasant and relaxing contact with nature: running in a lawn, petting an animal, breathing clean air, playing hide and seek, climbing trees, doing orienting experiences and learning by doing;
- speaking: we are conscious that the children we spoke about in this article would have needed of a cultural and linguistic support at school and out of the school. Every child love animal and the relaxing experiences, but they are 'at risk of a cumulative deficit' in abilities and knowledge, due to their insufficient language performance.

Covid-19 permitted a new way to teach: the benefit of Outdoor Learning and Outdoor Education are important for the physical and psychological wellbeing of children. In the future at school there must be more freedom, commitment and responsibility, motivation, self-evaluation and etero-evaluation, creativity, collaboration and curiosity. These are skills to improve not only in pupils but also in teachers. Nature builds an 'holding environment' and the presence of animals is a cognitive mediator among adults and young students. Today, the pupils need to learn and to create trust in relationships, to develop critical and creative thinking, that allows them to have roots and to improve physical and mental health.

We hope that these experiences in schools will be more frequent. The problem is the discontinuity of the projects, often limited to trips in the country to visit a farm or a natural park, without resuming the topic and the experience in classroom during the teaching of core curricula.

## References

- Beetz Andrea. 2013. Socio – emotional correlates of a schooldog – teacher – team in the classroom. *Frontiers in Psychology*. 4. DOI:10.3389/fpsyg.2013.00886
- Birbes Cristina (ed by). 2018. *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Bortolotti Alessandro. 2019. *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Cairo Mariateresa & Carruba Maria Concetta (ed by). 2023. *Best practices of mediated education and teaching. Reflection between theory and experience*. Milano: Educatt.
- Cairo Mariateresa & Milani Luca (ed by). 2020. *Green Care e Interventi assistiti con gli animali. Ambiti ed esperienze*. Milano: Educatt.
- Chawla Louise. 2020. Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*. 2 (3). DOI:10.1002/pan3.10128
- Chistolini Sandra. 2022. *Outdoor Education*. Milano: Franco Angeli.
- Correale Cinzia, Crescimbene Lara, Borgi Marta, Cirulli Francesca. (2017). Development of a dog-assisted activity program in an elementary classroom. *Veterinary Sciences*. 4(4). DOI: 10.3390/vetsci4040062
- Dicé Francesca., Santaniello Antonio, Gerardi Federico & Menna Lucia F. 2017. Meeting the emotion! Application of the Federico II Model for pet therapy to an experience of Animal Assisted Education (AAE) in primary school, *Pratiques Psychologies*. 23(4). DOI:10.1016/j.prps.2017.03.001



- Fine Aubrey H. (ed by). 2024 (6<sup>th</sup> edition). Handbook on Animal-Assisted Therapy. Foundations and Guidelines for Animal-Assisted Interventions. London: Academic Press.
- Friedman Samantha, Imrie Susan, Fink Elian, Gedikoglu Mina & Hughes Claire. 2021. Understanding changes to children's connection to nature during the Covid – 19 pandemic and implication for children well-being, *People and Nature*. 4(1). DOI:10.1002/pan3.10270
- Gardner Haward. 2009. Five Minds for the Future. Boston: Harvard Business School.
- Giunti Chiara & Schenetti Michela. 2024. Per una scuola in relazione con il mondo. Lo stato dell'arte dell'Outdoor Learning in Italia attraverso una indagine esplorativa e condotta con tre reti di scuole. *RicercaAzione*. 1. DOI: <https://doi.org/10.32076/RA16103>
- Gray Peter. 2012. Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life. New York: Basic Books.
- Grindheim Liv Torunn, Sørensen Hanne Værum, Rekers Angela. 2021. Outdoor Learning and Play. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Hanscom Angelo J. & Louv Richard. 2016. Balanced and barefoot: How unrestricted Outdoor Play makes for strong, Confident, and Capable Children. Oakland: New Harbinger Publications.
- Heras Raquel, Medir Rosa M. & Salazar Olga. 2020. Children's perceptions on the benefits of school nature field trips, *Education*, 3-13, 48(320). DOI:10.1080/03004279.2019.1610024
- Juríčková Veronika, Bozděchová Adéla, Machová Kristýna & Vadroňová Mariana. 2020. Effect of Animal Assisted Education with a dog within children with ADHD in the Classroom: A Case Study. *Child & Adolescent Social Work Journal*. 37(12). DOI:10.1007/s10560-020-00716-x
- Kaplan Rachel & Kaplan Stephen. 1989. The experience of nature: a psychological perspective. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan Stephen. 1995. The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*. 15(3). [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kirnan Jean, Siminerio Steven, Wong Zachary. 2016. The Impact of a therapy dog program on children's reading skills and attitudes toward reading. *Early Childhood Education Journal*. 44(6). DOI:10.1007/s10643-015-0747-9
- Kirnan Jean, Shah S, Lauletti Cassandra & Shivani Shah. 2018. A dog-assisted reading programme's unanticipated impact in a special education classroom. *Educational Review*. 72(1). DOI:10.1080/00131911.2018.1495181
- Kiviranta Leena, Lindfors Eila, Rönkkö Marja-Leena & Luukka Emilia. 2023. Outdoor Learning in early childhood education: Exploring benefits and challenges. *Educational Research*. 66(1). DOI:10.1080/00131881.2023.2285762
- Kong Chuwei & Chen Jin. 2024. School Garden and instructional intervention foster children's interest in nature. *People and Nature*. 6(2). DOI:10.1002/pan3.10597
- Largo-Wight Erin, Guardino Caroline, Wludyka Peter S., Hall Katrina W., Wight Jeff T. & Merten Julie W. 2018. Nature contact at school: The impact of an outdoor classroom on children's well – being. *International Journal of Environmental Health Research*. 28(6). DOI:10.1080/09603123.2018.1502415
- Larson Brendon M.H., Fischer Bob & Clayton Susan. 2021. Should we connect children to nature in the Anthropocene? *People and Nature*. 4(1). DOI:10.1002/pan3.10267
- Law 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate
- Law 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.
- Law 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Le Roux Marieanna C., Swartz Leslie & Swart Estelle. 2014. The Effect of an Animal-Assisted Reading program on the reading rate, accuracy and comprehension of grade 3 students: A randomized control study. *Child & Youth Care Forum*. 43(6). DOI:10.1007/s10566-014-9262-1
- Louv Richard 2008. Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder. New York: Algonquin.
- Malavasi Pierluigi. 2024. (ed. by) Educare alla transizione ecologica per contrastare le ineguaglianze, *Attualità Pedagogiche. Special Issues*. 6 (2).
- Maxera Marianella & Álvarez– Blanco Lucia. 2022. Scientific culture and education sector: Literacy, understanding or engagement? *European Journal of Education Research*. 11(1). DOI:10.12973/eu-jer.11.1.381
- Marchesini Roberto. 2015. Pet therapy. Manuale pratico. Milano: De Vecchi.
- Marchesini Roberto. 2016. Il bambino e l'animale. Roma: Anicia.
- Melchiori Francesco Maria & Barzotti Isabella. 2018. Pet therapy in the learning environment: cognitive and emotional effect. *Formazione & Insegnamento*. 16 (2).
- Meints Kerstin, Brelsford Victoria L., Dimolareva Mirena, Laëtitia Maréchal, Pennington Kyla, Rowan Elise & Gee Nancy R. 2022. Can dogs reduce stress levels in school children? Effects of dog-assisted interventions on salivary



- cortisol in children with and without special educational needs using randomized controlled trials. *PLoS ONE*. 17(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269333>
- Mignosi Elena. 2023. Gli Interventi assistiti con gli animali (IAA): approccio ecosistemico e nuovi scenari pedagogici in Fabbri M., Malavasi P., Rosa A. Vannini I. (a cura di). *Sistemi educativi. Orientamento. Lavoro*. Lecce: Pensa-Multimedia, pp. 1051-1055.
- MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012
- Mugnai Francesca. (ed. by). 2014. *L'attaccamento agli animali*. Firenze: Hogrefe.
- Ngai Joe T. K., Yu Rose W. M., Chau Kathy K. Y. & Wong Paul W. C. 2021. Effectiveness of a school-based programme of animal-assisted humane education in Hong Kong for the promotion of social and emotional learning: A quasi-experimental pilot study. *PLoS ONE*. 16(3). DOI:10.1371/journal.pone.0249033
- Oliviero Albertina & Oliviero Ferraris Anna. 2011. *A piedi nudi nel verde*. Firenze: Giunti.
- Persico Greta, Guerra Monica & Galimberti Andrea. 2024. *Educare per la biodiversità*. Milano: Franco Angeli.
- Priest Simon. 1986. Redefining Outdoor Education: a matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*. 17(3). <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>
- Rios Clementina & Menezes Isabel. 2017. 'I saw a magical garden with flowers that people could not damage!' Children's visions of nature and of learning about nature in and out of school. *Environmental Education Research*. 23(10). DOI:10.1080/13504622.2017.1325450
- Scandurra Cristiano, Santaniello Antonio, Cristiano Serena, Mezza Fabrizio, Garzillo Susanne, Pizzo Rosa, Menna Lucia F. & Bochicchio Vincenzo. 2021. An Animal-Assisted Education Intervention with dogs to promote emotion comprehension in primary school children—The Federico II Model of Healthcare Zooanthropology. *Animals*. 11(6). DOI: 10.3390/ani11061504
- Scarcella C., Vitali R. & Brescianini F. (ed. by). 2019. *Interventi assistiti con gli animali*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Solé Meritxell, Camerino Oleguer, Rodrigo Maylos, Jonsson Gudberg, Prat Queralt & Castañer Marta. 2023. Patterns of interactive and motor behaviour: Animal-assisted Intervention in inclusive education. *Apunts Educación Física y Deportes*. 151. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/1\).151.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/1).151.02)
- Taylor Elisabeth (Lily) & Taylor Peter C. 2022. *Transformative STEAM Education for Sustainable Development*. Leiden – Boston: Brill.
- Ulrich Roger S., Simons Robert F., Losito Barbara D., Fiorito Evelyn, Miles Mark A. & Zelson Michael, Stress Recovery during exposure to natural and urban Environments. *Journal of Environmental Psychology*. 11(3). 1991 DOI:10.1016/S0272-4944(05)80184-7
- Wohlfarth Rainer, Mutschler Bettina, Beetz Andrea & Schleider Karin. 2014. An investigation into the efficacy of therapy dogs on reading performance in 6–7-year-old children. *Human-Animal Interaction. Bulletin*. 2(2). DOI:10.1079/hai.2014.0013
- Verhoeven Riki, Butter René, Martens Rob, Enders-Slegers Maria-José. 2023. Animal-assisted education: Exploratory research on the positive impact of dogs on behavioural and emotional outcomes of elementary school students. *Children*. 10(8). <https://doi.org/10.3390/children10081316>