

Il profilo dell'insegnante specializzato. Quali variabili nei saperi e nelle prassi di inclusione ed equità?

Anna Pileri¹

Abstract

L'inclusione scolastica, sin dai suoi esordi, apre alla questione complessa, non scevra di controversie, dell'insegnante per il sostegno didattico, definito specializzato se in possesso di formazione specifica. Si tratta di una professione che, ancora oggi, risulta insidiata da rappresentazioni, opinioni, percezioni, posture dicotomiche fra insegnanti curricolari e specializzati, da resistenze culturali e da nodi di criticità nella co-costruzione di alleanze con le famiglie e il territorio e fra docenti. Aspetti che incidono, inevitabilmente, sui saperi e sulle pratiche di inclusione e di equità, sulla gestione integrata del gruppo classe e, non secondariamente, sul coinvolgimento delle famiglie nel progetto di vita dei loro figli. Questi elementi peculiari saranno discussi alla luce dell'analisi di alcuni risultati relativi a un progetto di ricerca² che coinvolge insegnanti specializzati durante la formazione universitaria e dopo la presa di servizio a scuola.

Parole chiave: insegnante specializzato, inclusione, equità, rappresentazioni, saperi e pratiche.

Abstract

School inclusion in Italy, since its beginnings, opens up the complex issue, not without controversy, of teacher for educational support, defined as specialised if in possession of specific training. It is a profession that, even today, is compromised by representations, opinions, perceptions, and dichotomous postures among curricular and specialised teachers, by cultural resistance and by critical nodes in the co-construction of alliances with families and the territory and among teachers. Aspects that inevitably affect the knowledge and practices of inclusion and equity, the integrated management of the

¹ Ricercatrice senior e docente di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna.

² La ricerca-formazione è condotta dall'autrice dell'articolo con la supervisione scientifica di Roberto Dainese, Professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale e Direttore del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.*).

class group and, not secondarily, the involvement of families in their children's life project. These peculiar elements will be discussed by analysing some of the results of a research-training project involving specialised teachers during their university training and after taking up their posts at school.

Keywords: specialised teacher, inclusion, equity, representations, knowledge and practices.

1. I principi ispiratori della ricerca: inclusione ed equità

Un solido sistema scolastico è considerato l'asse portante di un Paese e l'insegnante è uno degli elementi perno attorno al quale ruota l'intero sistema e la qualità che lo caratterizza (Oyewumi, Ibitoye, Sanni, 2012, cfr. in particolare la p. 95) e che dovrebbe garantire, in sinergia con gli altri attori del contesto, i principi di inclusione e di equità in termini di democrazia e di giustizia scolastica. Il successo di qualsiasi sistema scolastico dipende dalle competenze degli insegnanti, quali figure indispensabili che costituiscono una forza importante nello sviluppo di una società equa e inclusiva. La qualità delle competenze, a sua volta, dipende da alcuni fattori che connotano la professionalità dell'insegnante, in primis la formazione, insieme a ulteriori variabili che occorre considerare e che richiedono azioni di ricerca mirate, a cui intendiamo contribuire anche nell'intento di rilevare indicatori di rischio.

La nostra attenzione è rivolta all'insegnante specializzato per il sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità, al suo ruolo chiave nel promuovere e garantire l'accessibilità a una didattica di qualità realmente per tutti e, non da ultimo, nel fungere da ponte rilevante nella co-costruzione di alleanze verticali, ovvero con il team docenti-dirigenti-amministrativi ecc., e orizzontali, cioè con la famiglia e le risorse territoriali (Caldin, Pileri, 2021). Tali affermazioni non solo trovano il consenso di molteplici figure impegnate, a vario titolo, nei processi menzionati, ma inducono alla necessità di comprendere quali variabili possono favorire o limitare l'efficacia di un ruolo professionale così cruciale per la riuscita scolastica e il progetto di vita degli alunni e delle alunne con disabilità. I termini inclusione ed equità, collettori teorici ispiratori di questa ricerca, appaiono per la prima volta nella Dichiarazione di Salamanca del 1994, in cui si sostiene che «l'inclusione e la partecipazione sono essenziali per la dignità umana e per il godimento e l'esercizio dei diritti umani. Nel campo della formazione, questo si riflette nello sviluppo di strategie che cercano di realizzare una vera e propria equalizzazione di opportunità»

(UNESCO, 1994, p. 11). Dagli anni Novanta ad oggi, dunque, le agende internazionali (UN, 2015; UNESCO, 1990, 2000, 2008, 2016) sono impegnate in progettualità ambiziose e finalizzate a contrastare forme di insuccesso scolastico legate ad analfabetismo, abbandono ecc. (Benvenuto, 2022), con l'obiettivo di un'educazione per tutti: «assicurare un'educazione di qualità, equa e inclusiva e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti» (UN, 2015, p. 17)³, che si basa «sul riconoscimento dell'istruzione come diritto umano fondamentale e come bene pubblico, di cui lo Stato è il principale responsabile» (Locatelli, 2021, p. 178).

L'inclusione e l'equità scolastica, nonostante i progressi fatti sul piano nazionale e internazionale, restano ancora obiettivi sfidanti e complessi da raggiungere nei saperi e nelle prassi, poiché l'esclusione può assumere molteplici forme che risultano più sottili, spesso implicite, ma non meno insidiose. Si tratta di micro-esclusioni (Ferri, 2018), come la frequenza prevalente dell'alunno/a con disabilità in un'aula fuori dalla classe, la non partecipazione ad alcune attività, situazioni che palesano un'appartenenza scolastica decisamente incompleta (D'Alessio, 2012) e, dunque, non equa, né tantomeno inclusiva.

Risulta dunque imprescindibile considerare la stretta relazione e i conseguenti effetti che ogni azione rivolta al singolo ha o potrebbe avere sull'intero contesto (Caldin, 2020). Anche il modello concettuale bio-psico-sociale introdotto dalla *International Classification of Functioning, Disability and Health*⁴ (ICF) (WHO, 2001) incoraggia a “muoversi” attraverso una prospettiva che, analizzando vari fattori, faccia emergere dall'opacità elementi che possono ostacolare questa prospettiva, delineando nuove sfide da affrontare, anche in merito agli insegnanti specializzati quali promotori dell'inclusione formativa e sociale (Mulé, 2016). Tale prospettiva richiede un impegno costante per riconoscere e contrastare le variabili che possono minacciare l'assunzione e lo sviluppo di saperi e pratiche didattiche che dovrebbero continuare a ispirare la professionalità degli insegnanti, poiché, in linea con il pensiero di Ferri, «a prescindere da quanta strada possiamo aver fatto finora in termini di progressi, dobbiamo continuamente rinnovare il nostro impegno nell'inclusione, contrastando le esclusioni che possono rispuntare come erbacce in un giardino» (2018, p. 17).

³ La traduzione italiana è a cura dell'Autrice, N.d.R.

⁴ *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute.*

2. L'evoluzione pedagogico-normativa: gli insegnanti di sostegno nella scuola per tutti

Per comprendere il profilo attuale dell'insegnante specializzato, e i conseguenti intrecci sul piano dell'inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità e dei loro genitori, occorre compiere un balzo storico nel passato, ripercorrendo alcune tappe normative che hanno portato all'ingresso dell'insegnante per il sostegno nelle classi ordinarie, il cui esordio coincide con il processo di democratizzazione del sistema di integrazione scolastica avviato in Italia grazie alla Legge n. 517 del 1977. Una normativa innovativa, che ha consentito a tutti gli alunni e le alunne con disabilità il diritto di accesso al primo ciclo di istruzione e posto le basi per definire il ruolo e le competenze dell'insegnante per il sostegno, ponendo fine all'esperienza ghezzante delle classi differenziali e suscitando, ancora oggi, una vivace attenzione internazionale verso una legge che, a quarant'anni dalla sua nascita, continua a essere di grande attualità, nonché di riferimento per molti Paesi che si sono a essa ispirati. Si tratta di un iter politico, normativo e culturale non scevro di complessità, che ha richiesto tempi di attuazione non scontati anche a fronte di un contesto non ancora pronto a cogliere tale innovazione (Pavone, 2017), seppur sostenuto da un quadro culturale fortemente ispirato ai principi della Pedagogia speciale che, a tutt'oggi, continua a interrogarsi e a non dare mai nulla per assunto, impegnandosi a sollecitare e a garantire i processi di inclusione scolastica e sociale conquistati per gli alunni e le alunne con disabilità. Questo impegno si forgia di una spinta pedagogica che cerca di assumere, ancora oggi, nella formazione degli insegnanti, il principio irrinunciabile dell'educabilità (Itard, 1802) per abbattere le forme di esclusione e dis-equità, allontanare i rischi di emarginazione, considerando tutte le persone e le loro possibilità, anche le più compromesse sul piano delle funzionalità, «(...) intervenendo dapprima sui contesti e poi sull'individuo e trasformando la risposta specialistica in ordinaria e creando presupposti non solo di inclusione del singolo, ma di realizzazione di uno stato sociale che includa tutti membri della comunità» (Dainese, 2016, p. 25) attraverso una scuola realmente pensata per tutti e per tutte (Canevaro, D'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011). Attualmente, la Legge n. 517 coesiste con ulteriori normative e decreti ministeriali nati in risposta a istanze successive, alla luce dei cambiamenti socio-culturali e scientifici nazionali e internazionali. Essi sono stati particolarmente ispirati dalla Convenzione di Salamanca e, in seguito, dal paradigma concettuale bio-psico-sociale, che ha profonda-

mente innovato aspetti relativi al piano educativo individualizzato e alla relativa prospettiva di inclusione, spostando l'asse progettuale sul contesto, senza perdere di vista la centralità dei bisogni legati alla diagnosi, ma evidenziando la necessità di azioni pensate e realizzate in un'ottica di sistema e non solo a beneficio degli alunni e delle alunne con disabilità, ma dell'intera classe.

Fin dal suo ingresso nelle classi ordinarie, l'insegnante per il sostegno ha iniziato a confrontarsi con aspetti di complessità non ancora risolti, primo fra tutti la definizione dei compiti e la gestione di ambiguità legate alla gestione del gruppo classe. La Circolare Ministeriale n. 199/1979 specificava che i compiti dell'insegnante specializzato non devono essere «interpretati in modo riduttivo e cioè in sottordine all'insegnante di classe», ma al contrario «l'insegnante di sostegno deve quindi essere pienamente coinvolto nella programmazione educativa e partecipare a pari titolo alla elaborazione ed alla verifica delle attività» (1979, p. 1). Sono questi i compiti ancora oggi attuali a cui non rinunciamo!

Successivi decreti e innovazioni pedagogico-didattiche sono stati apportati alla formazione dei docenti – come il Decreto Ministeriale n. 249/2020⁵ –, compresa la formazione per gli insegnanti impegnati nelle attività per il sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità. Questo cambiamento risponde, da un lato, all'esigenza di una formazione specifica per questo ruolo professionale e, dall'altro, a una richiesta urgente da parte delle scuole a livello nazionale, nelle quali si registra che più di un insegnante per il sostegno su tre non ha la specializzazione (ISTAT, 2022).

La formazione è attualmente erogata dalle Università italiane attraverso corsi di specializzazione di durata annuale, sui quali l'approccio condiviso a livello nazionale – dalla Società Italiana di Pedagogia Speciale e dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca –, converge sulla rilevanza di una specializzazione universitaria, affinché l'insegnante di sostegno possa diventare una figura professionale a tutti gli effetti. Ianes (2004), a

⁵ Il Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2020 ha istituito e dato avvio ai Corsi di specializzazione per il sostegno in Italia, sede nella quale il profilo del docente viene formato in una prospettiva inclusiva, seguendo l'approccio ICF (WHO, 2001) e in linea con il Decreto del 30 settembre 2011, che indica le conoscenze e le competenze attese dopo il Corso e che attengono a molteplici dimensioni psico-pedagogiche e didattiche tese a un approccio interdisciplinare, che comprende conoscenze teoriche e operative nella gestione educativo-didattica degli alunni e delle alunne con disabilità, ivi comprese competenze nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

questo proposito, ci esorta a ricordare che un insegnante specializzato è, prima di tutto, un insegnante. Un'affermazione non banale che

[...] deve essere ricordata e mai dimenticata – poiché, come sottolinea l'autore (*N.d.A.*) – troppo spesso vediamo ancora l'insegnante di sostegno relegato a ruoli di assistente, di pietismo materno, o di strumento di espulsione dell'alunno con disabilità dalle normali attività scolastiche, con una certa complicità degli insegnanti curricolari, che lo considerano un insegnante delegato all'alunno con disabilità, cioè un insegnante di seconda categoria. L'insegnante di sostegno, invece, è un insegnante di prima fascia, che condivide con tutti i colleghi compiti e responsabilità professionali per l'intera classe (*Ivi*, p. 589).

Si tratta quindi di un profilo ancora in divenire, che richiede impegni di ricerca costanti, finalizzati a leggere i bisogni formativi e professionali che cambiano nel tempo, anche alla luce di nuovi scenari (pensiamo alla recente emergenza pandemica) e che richiedono risposte efficaci in grado di comprendere gli aspetti che possono limitarne la piena realizzazione.

3. Lenti teoriche di riferimento alla ricerca: la scuola come micro-contesto sociale

I processi di inclusione ed equità a scuola non riguardano esclusivamente la progettazione didattica rispondente ai differenti funzionamenti degli alunni e delle alunne (Baldacci, 2006; Cottini, 2018; Pavone, 2014), ma richiamano, inesorabilmente, ulteriori aspetti che incidono sui saperi e sulle pratiche dei docenti e che risultano essere correlati alle loro percezioni e rappresentazioni (Canevaro, D'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011) che, a loro volta, incidono sugli atteggiamenti relativi alla disabilità (Ianes, Demo, Zambotti, 2010). D'altro canto, la scuola è a tutti gli effetti un micro-contesto sociale (Ligorio, Pontecorvo, 2010) nel quale «si generano incontri/scontri tra sistemi di credenze e modelli culturali della diversità» (Vadalà, 2018, pp. 72-73) i cui modelli culturali si influenzano reciprocamente. Occorre comprenderne i significati per attivare e accompagnare riflessività che siano generative di consapevolezza e foriere di cambiamenti.

Alcune ricerche hanno particolarmente contribuito a far emergere come le rappresentazioni culturali degli insegnanti siano fortemente condizionate dal senso comune ed evidenziano come la disabilità sia diffusamente percepita come stereotipata (Fiorucci, 2018; Ramel, 2014) o

come condizione che può generare paura (Disanto, 2015). Altri studi sottolineano la presenza di atteggiamenti di ritrosia e senso di inadeguatezza nell'incontro con la disabilità complessa (Ryan, 2009), mentre risultano atteggiamenti più assertivi e propositivi rispetto a deficit lievi (Cassady, 2011).

Oltre agli aspetti fino a ora analizzati, non possiamo trascurare che anche l'esperienza di contatto e il relativo vissuto con le persone con disabilità costituiscono una variabile importante nel determinare un atteggiamento maggiormente positivo e di apertura, in particolare nei riguardi della disabilità complessa o della pluridisabilità. Le rappresentazioni e le esperienze degli insegnanti, i loro atteggiamenti e le loro opinioni, quindi, sembrano influenzare le modalità di approccio nei confronti degli alunni e delle alunne con disabilità (Avramidis, Norwich, 2002), ma anche il lavoro in team e la relazione con i genitori.

Altra variabile, non trascurabile, riguarda l'uso di alcuni termini relativi alla disabilità, riconducibili a visioni classificatorie legate soprattutto al linguaggio clinico (Morvan, 1988) e che risultano ancora diffusi in ambito scolastico. La comprensione di tali aspetti risulta dunque imprescindibile se intendiamo rimuovere ostacoli culturali e relazionali che tendono a relegare la disabilità all'interno di categorie stereotipate e marginalizzanti (Canevaro, 1999), che sappiamo essere l'humus più fertile per la formazione dei pregiudizi (Mazzara, 1997). Variabili che possono, quindi, minacciare la prospettiva di inclusione ed equità a cui vogliamo tendere e che l'insegnante specializzato dovrebbe assumere durante la formazione e garantire una volta in servizio.

Nel paragrafo seguente, discuteremo ed esamineremo i risultati di un recente studio che coinvolge un numero significativo di insegnanti specializzati/e.

4. Il disegno di ricerca: l'oggetto, le ragioni motrici, il campione, la metodologia e i metodi

In linea di continuità con gli studi analizzati nel paragrafo teorico, la presente ricerca intende rilevare e analizzare le variabili d'inclusione ed equità nei saperi e nelle pratiche degli insegnanti specializzati sia durante la formazione, sia una volta entrati in servizio.

L'intento prioritario è cogliere aspetti che possono risultare favorevoli o, al contrario, costituire un ostacolo nel percorso formativo e professionale, consapevoli che tali prospettive/competenze acquisite possono

logorarsi o indebolirsi anche nell'incontro/scontro con stili e approcci educativo-didattici differenti e non immuni dal perpetuarsi di rappresentazioni e stereotipi riferiti non solo alla disabilità, ma agli insegnanti per il sostegno che, ancora oggi, purtroppo, sono considerati di mero riferimento agli alunni e alle alunne con disabilità e non per il sostegno didattico all'intera classe (Pileri, Dainese, 2023).

Di qui le ragioni dell'assunzione di un impegno pedagogico, politico e sociale attraverso una ricerca che possa contribuire alla "coscientizzazione" (Freire, 1979, *passim*) circa lo stato dell'arte relativo a questo profilo professionale, a partire dalla lettura dei bisogni a esso connessi sul piano formativo e professionale, che non può prescindere dall'individuazione di nodi di criticità che possono incidere su tale figura professionale. Una ricerca che ha lo scopo di individuare prospettive che possano contribuire a valorizzare e a qualificare il profilo dell'insegnante specializzato anche sul piano delle *policy making*. Questa la cornice in cui si colloca la spinta motrice di alcune domande generative che hanno accompagnato questo processo investigativo: il Corso modifica le rappresentazioni di inclusione e di equità degli specializzandi? Quali aspetti possono migliorare l'iter formativo? Quale sarà l'impatto della formazione una volta in servizio? Quali aspetti del contesto incideranno sulle competenze acquisite? Interrogativi che sono risultati essenziali per delineare la partitura-disegno di ricerca quale nucleo generativo di una fase che Demetrio definisce di «una formulazione (ancora una volta una rappresentazione) provvisoria che si arricchisce, e definisce, nel corso della ricerca [...]» (Demetrio, 1992, p.126).

Alla luce delle ragioni pedagogiche premesse, e sotto l'impulso di costanti interrogativi, la ricerca assume il paradigma della ricerca-formazione⁶, una metodologia del fare ricerca orientata alla trasformazione dei saperi, delle prassi educative e didattiche e alla promozione della riflessività (Vannini, 2020). Si privilegia un approccio *mixed method* (Creswell, 2003; Silverman, 2004, trad. it. 2008), che coniuga, appunto, matrici di analisi quali-quantitativi e diversi metodi di rilevazione (questionari⁷ e

⁶ Per approfondimenti sul modello di ricerca-formazione sviluppato dal CRESPI, il Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante, diretto dalla Prof.ssa Ira Vannini, si consulti <https://site.unibo.it/crespi/it> (data di ultima consultazione: 19.03.23).

⁷ I questionari sono stati somministrati a 307 corsisti/e in differenti fasi: prima e dopo il corso. Sono in fase di analisi i questionari somministrati a febbraio 2023, dopo sei mesi dalla presa di servizio.

*focus group*⁸). Si ritiene che le due tipologie possano correlarsi – ad approcci *bottom-up* e *top-down* – comprendendo la possibilità di integrarle e rendendo più “completa” e meno “sogettiva” l’analisi del corpus dei dati. L’uso integrato di differenti dispositivi, pensati e ri-pensati alla luce di quanto premesso, è risultato essenziale per annoverare in profondità la natura delle rappresentazioni, dei saperi e delle prassi didattiche riferite all’inclusione e all’equità. I questionari sono stati indispensabili per entrare in contatto con il campo d’indagine, acquisire informazioni sul campione coinvolto, monitorare e valutare il processo di cambiamento dopo il corso. I *focus group*, invece, hanno fatto emergere ulteriori ipotesi, permettendo di definire con più chiarezza l’oggetto d’indagine, approfondendo l’analisi delle categorie e dei temi ricorrenti rilevati anche nei questionari. Il corpus dei dati raccolti tramite questo metodo attivo e attivante, inoltre, ha consentito un’analisi e una concettualizzazione più completa e generativa, portando in superficie ulteriori variabili che risultano particolarmente incisive sia nel processo di comprensione dei dati, sia nell’individuazione e rilancio di possibili azioni trasformative.

5. *Analisi e discussione di alcuni primi risultati: temi e core categories ricorrenti*

Di seguito, riportiamo l’analisi quali-quantitativa⁹ dei primi due *step* di ricerca realizzati attraverso la somministrazione online di questionari e la realizzazione di *focus group*¹⁰. Come annunciato, il *corpus* dei dati comprende 307 corsisti e corsiste coinvolti/e sia durante il Corso di specializzazione¹¹, sia dopo alcuni mesi dalla presa di servizio a scuola, fase di monitoraggio attualmente in corso di rilevazione. La ricerca è iniziata nell’A.A. 2021-2022 e continuerà sino a giugno 2024.

⁸ Sono stati realizzati 22 *focus group* (112 partecipanti su 307).

⁹ L’analisi è stata realizzata tramite ATLAS T9 e seguendo l’approccio di analisi tematica in linea con il paradigma elaborato da Braun e Clarke (2012; 2019).

¹⁰ I due strumenti di rilevazione sono stati caratterizzati da alcune domande analoghe insieme ad altre di approfondimento (*focus group*) o ricognitive dal punto di vista quantitativo (questionario), a seconda della tipologia e delle possibilità relative allo specifico dispositivo impiegato.

¹¹ Sesta Edizione del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità, presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna, diretta da Roberto Dainese.

5.1. *Primo step di ricerca: i corsisti prima del Corso*

La cartella dati del questionario, somministrato prima dell'avvio della formazione, fotografa un campione costituito per la maggior parte da corsiste (86%), la cui età media è fra i 30-50 anni. A eccezione di una corsista che segnala di essere nata all'estero, l'intero campione si è definito di cittadinanza italiana e senza background migratorio. Anche se la maggioranza risiede nella Regione Emilia-Romagna, è interessante sottolineare che il 53% proviene anche da altre province e Regioni. Interessante è notare che il 90% dei rispondenti (inclusi i/le residenti a Bologna) afferma di aver scelto il Corso seguendo il criterio della qualità e non della vicinanza. Il 18% dei corsisti è in possesso di specializzazione per un ordine scolastico differente, il 9% è in possesso di un Master e il 6,67% di un dottorato non di ambito pedagogico, mentre un 20% possiede una Laurea magistrale non attinente. Il 75% lavora a tempo determinato come insegnante di sostegno, la maggior parte ha da tre a sei anni di servizio e il 65% ha un contratto full time. Solo il 20% lavora a tempo indeterminato, ma non come insegnante (l'8% lavora in una scuola di grado differente rispetto a quello del Corso di specializzazione frequentato e il 12% come educatore/educatrice socio-culturale). Il 70,33% afferma di aver scelto di specializzarsi per la necessità di formarsi in questo ruolo professionale, mentre il 30% dichiara di averlo fatto per avere più chance di stabilizzazione professionale.

Emergono alcune interessanti correlazioni relativamente alla presenza di maggiori consapevolezze in coloro che hanno avuto esperienza con la disabilità a scuola (75%), ma anche la presenza di maggiori incertezze e timori. Tali aspetti ci hanno portati a formulare alcune ipotesi (le quali hanno trovato conferma nei *focus group*) circa la presenza di difficoltà legate sia allo svolgimento di un lavoro complesso, privi del supporto di una formazione adeguata, sia a esperienze avvenute in contesti scolastici il cui impatto è risultato frenante e non evolutivo, lasciando un vissuto tutt'altro che positivo.

I dati raccolti/prodotti prima della formazione confermano la presenza di rappresentazioni e stereotipi che richiedono azioni decostruttive da attivare durante il Corso e da consolidare anche in seguito. Si riscontra un significativo uso dei termini non certamente in linea con la prospettiva inclusiva e che sappiamo possono influenzare drasticamente non solo la didattica, ma la percezione stessa della disabilità e gli atteggiamenti di apertura/chiusura nelle interazioni con gli alunni con deficit (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000).

Ci riferiamo ai seguenti termini: alunni con *handicap* (28%), disabili (40%), diversamente abili (60%), stranieri disabili (83,32%). Altri termini utilizzati, seppur in percentuale minore, ma non per questo meno incisivi, sono i seguenti: alunni autistici, alunni NAI, alunni H, casi ecc. Si rileva una significativa tendenza ad associare e categorizzare il termine disabilità con i seguenti aggettivi: problema, grave, disagio, fragile, vulnerabile, con limiti.

Ci preme, inoltre, segnalare alcuni temi/*core-categories* emersi sia nei questionari (nelle risposte aperte), sia nei *focus group* relativamente a domande riferite ai saperi e alle pratiche di inclusione e di equità rappresentate, immaginate o percepite.

Il tema "esclusione" è indicato dal 65% dei corsisti relativamente alla gestione dell'alunno fuori dalla classe, il 40% degli intervistati non pare contrario, ma riflette circa un uso mirato di uno spazio alternativo affinché divenga risorsa per tutti. Si riscontra il massimo grado di accordo circa il fatto che non deve divenire uno spazio prevalente per l'alunno/a con disabilità e, quindi, escludente dal resto della classe.

Anche il tema "incertezza" non passa inosservato, l'83% dei corsisti si percepisce incerto nelle competenze relative alla gestione della disabilità complessa, nella redazione e co-gestione del piano educativo individualizzato, nonché, nella relazione con i colleghi curricolari e i genitori. Un'ulteriore *core-categorie* (evidenziata dal 94% del campione) attiene al "timore" di sbagliare, di non comprendere l'alunno/a con disabilità. Inoltre, riteniamo particolarmente importante condividere questo ulteriore risultato: l'89% si percepisce in "ansia" nella gestione della disabilità complessa, in particolare se il deficit è di tipo intellettuale e se alla disabilità si aggiunge la dimensione della migrazione, situazione in cui risulta più significativo anche il timore della gestione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e della relazione con le famiglie. In proposito, il 90% dei rispondenti afferma che il PEI, spesso, non è tradotto in altre lingue, complicando il processo di coinvolgimento dei genitori nel progetto di inclusione del/la proprio/a figlio/a e la conseguente riuscita.

I dati rilevati prima della formazione confermano la presenza di rappresentazioni e stereotipi da parte dei docenti, che richiedono azioni di decostruzione da attivare durante il Corso di specializzazione e da consolidare successivamente. Interessante è notare che i dati sopraindicati includono anche i corsisti con esperienza a scuola e che relativamente al tema ansia e incertezza non si rilevano differenze significative fra chi ha lavorato come insegnante curricolare, per il sostegno o in qualità di educatore/educatrice a scuola. Ipotizziamo che la presenza di queste varia-

bili sia collegata alla consapevolezza di aver svolto esperienze educativo-didattiche in assenza di strumenti adeguati ad affrontarle efficacemente.

5.2. Secondo step di ricerca: i corsisti e le corsiste dopo il Corso

Presentiamo una parziale e preliminare analisi integrata dei dati che riteniamo più rilevanti, al fine di comprendere l'impatto della formazione dopo il Corso. Il *corpus* è stato rilevato con gli stessi dispositivi impiegati nello *step* di ricerca precedente, caratterizzati dalle medesime domande, insieme all'integrazione di alcune inedite, considerando i peculiari obiettivi di questa successiva fase: la fine del Corso e il conseguimento della specializzazione.

Questo *step* di ricerca evidenzia un impatto rilevante del Corso sul piano del cambiamento/trasformazione delle rappresentazioni, dei saperi e delle prassi in prospettiva equa e inclusiva. La maggior parte degli specializzati, nel questionario (97%) e nei *focus group* (100%), afferma che la partecipazione al corso di specializzazione ha cambiato significativamente il modo di percepire e di interagire con la disabilità, il proprio punto di vista, le rappresentazioni sull'inclusione e sull'equità, anche in riferimento alle famiglie e al valore del lavoro in *team* e, non da ultimo, è cambiato il linguaggio, divenuto più attento nell'uso di termini più in linea con il paradigma inclusivo.

Per entrare nel vivo di quanto enunciato, riportiamo la voce dei protagonisti attraverso alcuni estratti dei *focus group*:

Il modo in cui guardo lo studente con disabilità è completamente cambiato dopo il corso, penso meno alla categoria e vedo P. nel suo insieme e non solo la sua diagnosi (Ins. 3, 2022).

Devo ammettere che prima del corso percepivo con più difficoltà alcuni tipi di disabilità, ammetto che non sempre vedevo le possibilità e parlando con i miei compagni di corso so che questo è successo anche a chi ha esperienza sul sostegno come me (Ins. 10, 2022).

Prima mi sentivo molto in difficoltà, in ansia ancora prima di incontrare lo studente per il quale avevo avuto l'incarico. Ora è diverso, mi sento profondamente cambiata e voglio tenermi stretta questa conquista (Ins. 41, 2022).

Sento che è cambiato il mio atteggiamento con i genitori, prima li percepivo come invadenti, disinteressati o assenti, cioè li etichettavo, mi sentivo molto in

difficoltà con i genitori migranti più per una questione di ignoranza culturale, ora cerco di capire prima di giudicare (Ins 12, 2022).

Faccio molta attenzione alle parole che uso e a quelle che sento usare, il corso ha modificato completamente il mio linguaggio (Ins. 51, 2022).

Frequentando il corso, sono più consapevole del valore del lavoro di squadra e cerco tutte le strategie possibili per condividere il piano educativo individualizzato del bambino certificato e non accetto più di lavorare da sola (Ins. 7, 2022).

Accanto alle numerose affermazioni relative alla percezione di aver acquisito maggiori consapevolezze e fiducia (92%) nei saperi e nelle competenze didattiche inclusive, è interessante notare una diffusa preoccupazione relativa all'impatto con il contesto e ai possibili ostacoli che incontreranno una volta in servizio a scuola da specializzati. Emerge, inoltre, la necessità di essere accompagnati in questa fase, in cui la formazione acquisita deve interagire con le particolarità dei contesti scolastici percepiti o immaginati:

Sono preoccupata quando prenderò servizio a settembre: cosa si aspetteranno i miei colleghi da me ora che sono una specializzata? Voglio essere anzitutto un'insegnante considerata contitolare e non più di serie B (Ins. 1, 2022).

Penso che la parte più dura sarà quando entreremo in servizio da specializzati, la sento come una sorta di messa alla prova di quanto abbiamo appreso nel corso...come lo definisce pure Dainese? Ah si! La macchina infernale del corso di sostegno...dopo il corso saremo senza di voi e ci confronteremo con la vera macchina infernale...la scuola non è sempre inclusiva... (Ins. 64, 2022).

Quando sarò in servizio come specializzato, se mi verrà chiesto di lasciare la classe, mi rifiuterò, sarà difficile, ma penso di avere gli strumenti per oppormi, sarà dura, ma non mollo (Ins. 6, 2022)!

Spero che sia possibile contattarvi quando avremo finito il corso, perché avremo domande, dubbi e potremo incontrare ostacoli (Ins. 8, 2022).

Mi preoccupa come sarò percepito da specializzato dai colleghi e dal dirigente...eh... prima ho lavorato come insegnante di sostegno, ma ero diverso, insicuro nelle scelte, non riesco ad oppormi quando mi invitavano ad uscire dalla classe (Ins. 22, 2022).

Brevi conclusioni

I temi ricorrenti e le relative declinazioni di significato a cui si riferiscono hanno evidenziato una questione a nostro parere fondamentale: un numero significativo di corsisti e corsiste in servizio a scuola prima del Corso (75%) si percepivano inadeguati, in ansia nella gestione del PEI, manchevoli di strumenti per affrontare disabilità complesse, a disagio nell'incontro con alcune tipologie di deficit (in linea con gli studi di Avramidis, Bayliss, Burden, 2000; Cassady, 2011) in difficoltà con le famiglie, in particolare se migranti (aspetto già emerso in uno studio precedente di Pileri e Friso, 2019). In proposito, ci preme sottolineare che la fiducia nelle proprie competenze didattiche sia una variabile fondamentale per la riuscita scolastica (Ross-Hill, 2009) e per i processi di inclusione auspicati. Inoltre, molteplici testimonianze raccolte durante i *focus group*, palesano un vissuto di lavoro svolto prevalentemente in solitudine, poiché non sempre condiviso con i colleghi curricolari e spesso vissuto fuori dalla classe.

Sono aspetti preoccupanti che richiedono risposte urgenti, e non solo attraverso l'apporto dei Corsi di specializzazione, ma promuovendo azioni formative da realizzare nei contesti scolastici nei quali sono molteplici gli insegnanti non specializzati co-responsabili dei Piani Educativi Individualizzati.

La comparazione di quanto emerso dai dati rilevati nei primi due *step* di ricerca (prima e dopo la formazione) evidenzia un impatto rilevante del Corso sul piano del cambiamento delle rappresentazioni, della percezione di autoefficacia, dei saperi e delle prassi in un'ottica inclusiva, accanto a una diffusa preoccupazione relativa alla possibilità di "perdere" quanto acquisito e di entrare in conflitto con saperi e prassi differenti che potrebbero incontrare nei contesti.

I risultati descritti esortano a "non concludere", a proseguire attraverso una terza fase di ricerca che abbiamo avviato dopo sei mesi dalla presa di servizio dei/lle neo specializzati/e (febbraio 2023). Lo scopo è poter comprendere l'impatto dei saperi e delle prassi acquisite con il contesto e la loro conseguente "tenuta", individuando quali variabili possono limitarli o favorirli. Una fase a cui teniamo particolarmente perché consente non solo la possibilità di monitorare e valutare cosa avviene durante e dopo la formazione, ma anche di poter rispondere all'esigenza di essere accompagnati sul piano formativo/trasformativo anche dopo il Corso di specializzazione, nella fase che riteniamo più delicata e non sufficientemente esplorata sul piano della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Avramidis E., Bayliss P., Burden R. (2000): Student Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School. *Teaching Teacher Education*, vol. 16, n. 3, pp. 277-293.
- Avramidis E., Norwich B. (2002): Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: a Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17, n. 2, pp. 129-147.
- Baldacci M. (2006): *Personalizzazione o Individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Benvenuto G. (2022): La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per un'educazione democratica. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, vol. 25, n. 1, pp. 7-20.
- Braun V., Clarke V. (2012): Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, and K. J. Sher (eds.): *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2. Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological*. Washington: American Psychological Association, pp. 57-71.
- Braun V., Clarke V. (2019): Reflecting on Reflexive Thematic Analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, vol. 11, n. 4, pp. 589-597.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (a cura di) (2011): *L'integrazione Scolastica nella Percezione degli Insegnanti*. Trento: Erickson.
- Caldin R. (a cura di) (2020): *Pedagogia Speciale e Didattica Speciale. Le Origini, lo Stato dell'Arte gli Scenari Futuri*. Trento: Erickson.
- Caldin R., Pileri A. (2021): Disabilità Complessa. Impegni di Alleanza tra Famiglia, Scuola e Servizi Sociosanitari. *DIDA*, n. 12, pp. 30-35.
- Canevaro A. (1999): *Pedagogia Speciale. La Riduzione dell'Handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro A. (2020): Pedagogia Speciale come Scienza Nomade, perchè Evolutiva e per il Dialogo. In R. Caldin (a cura di): *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Cassady J.M. (2011): Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, vol. 2, n. 7, pp. 1-23.
- Cottini L. (2018): *Didattica Speciale e Inclusione Scolastica*. Roma: Carocci.
- Creswell J.W. (2003): *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Dainese R. (2016): *Le Sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio S. (2012): *Integrazione Scolastica and the Development of Inclusion: does Space Matter?* *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16, pp. 519-534.
- D'Alonzo L. (2016): *Come Fare per Gestire la Classe nella Pratica Didattica. Nuova edizione*. Firenze: Giunti.
- Demetrio D. (1992): *Micropedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.

- Disanto A.M. (2015): Alcune considerazioni sulla relazione insegnante e allievo disabile: analisi di un'esperienza. *International Journal of Psycho-analysis and Education*, vol. 7, n. 2, pp. 20-32.
- Ferri B.A. (2018): L'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva. In: D. Goodley, S. D'Alessio, B.A. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. M. Migliarini, F. Bocci, A. Marra, R. Medeghini (a cura di): *Disability Studies e Inclusione. Per una Lettura Critica delle Politiche e Pratiche Inclusive*. Trento: Erickson, pp. 15-18.
- Fiorucci A. (2018): Le Rappresentazioni della Disabilità Visiva di un Gruppo di Futuri Insegnanti: una Ricerca sul Contributo della Formazione Iniziale e dell'Esperienza del Contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 6, n. 2, pp. 161-178.
- Freire P. (1979): *Conscientização*. São Paulo: Ed Cortez.
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri B. A., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V.M., Bocci F., Marra A., Medeghini R. (a cura di): *Disability studies e inclusione. Per una Lettura Critica delle Politiche e Pratiche Inclusive*. Trento: Erickson,
- Ianes D. (2004): La Formazione dell'Insegnante di Sostegno. *Studium Educationis*, vol. 3, pp. 589-598.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010): *Gli Insegnanti e l'Integrazione. Atteggiamenti, Opinioni e Pratiche*. Trento: Erickson.
- Istat (2022): *L'Inclusione degli Alunni con Disabilità. A.S. 2021-2022* (<https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>; data di ultima consultazione: 18.03.23).
- Itard G. M. (1802): *An Historical Account of the Discovery and Education of a Savage Man: Or, the First Developments, Physical and Moral, of the Young Savage Caught in the Woods near Aveyron in the Year 1798*. London: R. Phillips.
- Ligorio M. B., Pontecorvo C. (2010): *La Scuola come Contesto. Prospettive Psicologiche Culturali*. Roma: Carocci.
- Locatelli R. (2021): La Prospettiva dell'Educazione come Bene Comune quale Quadro di Riferimento per i Patti Educativi di Comunità. *Civitas educationis*, a. X, n. 2, pp. 175-191.
- Mazzara B. (1997): *Stereotipi e Pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- Ministero della pubblica istruzione (1979), Circolare Ministeriale n. 199/1979, *Forme Particolari di Sostegno a Favore degli Alunni Portatori di Handicap (Stralcio)*.
- Morvan J. S. (1988): *Representations des Situations de handicap et d'Inadaptation Chez les Éducateurs Spécialisés, les Assistants de Service et les Enseignants Spécialisés en Formation*. Parigi: PUF.
- Mulé P. (2016): *Il Docente Promotore dell'Inclusione Formativa e Sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Oyewumi A., Ibitoye H.O., Sanni O. (2012): Job Satisfaction and Self-Efficacy as Correlates of Job Commitment of Special Education Teachers in Oyo State. *Journal of Education and Practice*, vol. 3, n. 9, pp. 95-102.
- Pavone M. (2017): La legge sull'Integrazione Scolastica più Amata. Alla Ricerca di Radici e Antenne. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 16, pp. 339-351.

- Pileri A., Friso V. (2019): Disabilità e Migrazione: quali Intrecci d'Inclusione nella Scuola Primaria? *L'integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 18, pp. 72-94.
- Pileri A. (2023): Handicap et Migration. Un Double Défi pour les Familles et pour l'Inclusion. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, à l'impression.
- Pileri A., Dainese R. (2023): La Formation d'Enseignants Spécialisés pour le Soutien Scolaire des Élèves avec Handicap en Italie. *Revue Internationale d'Éducation Des Sévres*, n. 92, pp. 109-118.
- Ramel S. (2014): Elèves en Situation de Handicap ou Ayant des Besoins Éducatifs Particuliers: quelles Représentations Chez de Futurs Enseignants? *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, n. 3, pp. 20-26.
- Ross-Hill R. (2009): Teacher Attitudes towards Inclusion Practices and Special Needs Students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 9, n. 3, pp. 188-198.
- Ryan T.G. (2009): Inclusive Attitudes: a Pre-service Analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 9, n. 3, pp. 180-187.
- Silverman D. (2004): *Manuale di Ricerca Sociale e Qualitativa*. Trad. it. Roma: Carrocci, 2008.
- UN (2015): *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (<https://sdgs.un.org/2030agenda>; last access: 16.03.23).
- UNESCO (1990): *World Conference on Education for all* (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625>; last access: 16.03.23).
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000): *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our Collective Commitments (Including Six Regional Frameworks for Action)* (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>; last access: 16.03.23).
- UNESCO (2008): *International Conference on Education. Inclusive Education: the Way of the Future* (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629>; last access: 16.03.23).
- UNESCO (2016): *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All* (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>; last access: 16.03.23).
- Vadalà G. (2018): Pratiche della Disabilità nei Contesti Educativi. In: D. Goodley, S. D'Alessio, B.A. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. M. Migliarini, F. Bocci, A. Marra, R. Medeghini (a cura di): *Disability Studies e Inclusione. Per una Lettura Critica delle Politiche e Pratiche Inclusive*. Trento: Erickson, pp. 71-92.
- Vannini I. (2020): Un Ponte tra Ricerca e Formazione. L'Attività del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante). *RICERCAZIONE*, n. 12, pp. 267-268.
- WHO (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO.

