

V.

L'eterogeneità dei corsisti nel Corso di Specializzazione per il sostegno. Questioni, sfide e zone d'ombra per una didattica inclusiva

The heterogeneity of the students in the Specialization Course for future support teachers. Issues, challenges and grey areas for an inclusive teaching

Alessia Cinotti – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Elisa Farina – *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Abstract

All'interno del dibattito sull'efficacia formativa dei Corsi di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità il presente contributo focalizza l'attenzione sul gruppo dei corsisti di scuola dell'infanzia e primaria poiché costituito da profili molto eterogenei in termini di saperi pratici e saperi teorici. Tale eterogeneità, rilevata anche dai docenti del corso e dai tutor di tirocinio, richiede un'attenzione in termini di progettazione dell'offerta formativa finalizzata allo sviluppo di un profilo altamente qualificato, non solo in termini di conoscenze e competenze, ma anche in termini di professionalità riflessiva. Attraverso un'indagine condotta sugli studenti del VII Ciclo del Corso di Specializzazione per il Sostegno presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, verrà analizzato l'impatto formativo sui due gruppi di corsisti al fine di riflettere sulla capacità del corso di valorizzare le differenze degli studenti, così come l'insegnante inclusivo è chiamato a fare nel contesto scolastico.

Within the debate on the training effectiveness of the Specialization Course for future support teachers, this contribution focuses especially on the group of students of kindergarten and primary

* *Credit author statement:* Il presente contributo, interamente condiviso e progettato dalle due autrici, è così stato stilato: §§ 1 e 4 da Alessia Cinotti, §§ 2 e 3 da Elisa Farina.

school. This group consists of very heterogeneous profiles in terms of practical and theoretical knowledge.

This heterogeneity, also recognised by the teachers and the internship tutors of the course, requires attention in terms of the design of the training offer aimed at the development of a highly qualified profile, not only in terms of knowledge and skills, but also in terms of professionalism through reflection skill. Through a survey conducted on the students of the VII Cycle at the University of Milan-Bicocca, will analyze the training impact on the two groups of students in order to reflect on the ability of the course to value and promote the differences of all students, as well as the inclusive teacher is called to do in the school context.

Parole chiave: professionalità riflessiva, insegnante di sostegno, competenze professionali, progettazione didattica.

Keywords: reflective professionalism, support teacher, professional skills, pedagogical design.

1. Introduzione

Il ruolo che l'insegnante di sostegno è chiamato a svolgere a scuola – anche alla luce di un profilo sempre più connotato in senso pedagogico-didattico e sempre più volto ad acquisire conoscenze e competenze di didattica inclusiva e speciale (Pavone, 2019; Zappaterra, 2014) – rappresenta un'occasione strategica per continuare a dare impulso a processi inclusivi in grado di favorire la dimensione degli apprendimenti e della partecipazione degli alunni con disabilità e/con i compagni in un gruppo classe sempre più integrato. Ciò significa oltrepassare quell'idea di insegnante di sostegno quale figura cui vengono assegnati in modo esclusivo tutti i compiti connessi agli alunni con disabilità, con relativi meccanismi di delega e di deresponsabilizzazione da parte dei docenti curricolari (Cottini, 2017). L'inclusione, dunque, è una *faccenda* collettiva (e non del singolo insegnante), ovvero una sfida professionale e culturale che chiama in causa tutti gli insegnanti (e non solo quelli di sostegno) i quali dovrebbero garantire a tutti gli alunni (indipendentemente dalle loro caratteristiche) il massimo successo formativo nel pieno rispetto del valore delle differenze umane in una scuola in cui è *consuetudine* mettere in dialogo la didattica inclusiva (per tutti) con la didattica speciale (per alcuni) attraverso una collaborazione sinergica tra tutti gli insegnanti di classe.

È proprio alla luce di queste complesse sfide professionali che il corso

di specializzazione non può che articolarsi sull'acquisizione di competenze riferite sia alla didattica speciale – che qualificano in modo prevalente il profilo dell'insegnante di sostegno sui temi della disabilità – sia alla didattica inclusiva per la promozione di percorsi di apprendimenti significativi per tutti, in contesti in grado di accogliere le differenze di apprendimento. Alla luce di questo profilo altamente qualificato, l'insegnante di sostegno può, dunque, essere inteso come un vero e proprio “catalizzatore” e “promotore” di una *cultura inclusiva* riferita alle dimensioni pedagogico-didattiche, senza far venire meno l'esigenza di un'attenzione (didattica) individualizzata ai bisogni specifici degli alunni con disabilità. Ciò significa, in modo particolare in riferimento agli alunni con disabilità, rinnovare la tradizionale prospettiva didattica, tipicamente basata su “risposte compensatorie e specialistiche” e/o “assistenzialistiche”, a favore di una prospettiva didattica che esalta prioritariamente la dimensione contestuale, progettando “fin dall'inizio, intenzionalmente e sistematicamente, i curricula didattici per affrontare le differenze individuali” (Cottini, 2017, p. 81), in un clima in cui diviene ordinario *differenziare* la proposta didattica (d'Alonzo, 2017). Si tratta di obiettivi irrinunciabili che hanno conseguentemente alimentato, nel contesto italiano, un dibattito sull'efficacia dei percorsi formativi sul sostegno didattico, nonché un'accurata riflessione sulle competenze che gli insegnanti di sostegno dovrebbero possedere al termine della specializzazione (Valenti, Rossi, 2021; d'Alonzo, Cottini, 2014). È evidente la responsabilità formativa che ricopre questo percorso, “producendo” un *potenziale trasformativo* nella costruzione identitaria di un profilo professionale così articolato in relazione alle finalità inclusive della scuola. Basti pensare che il miglioramento della qualità della formazione rappresenta l'iniziativa politica che produrrà – verosimilmente – un miglioramento scolastico e comunità più inclusive (OECD, 2005).

2. La ricerca

All'interno del dibattito riferito all'efficacia dei percorsi formativi sul sostegno didattico si colloca l'indagine sul Corso di Specializzazione per le attività di sostegno condotta dal gruppo di ricerca dell'Università di Milano-Bicocca che, a partire dal 2021, si è costituito con l'intento non solo di monitorare e valutare in modo sistematico l'efficacia del corso ma anche di condurre ricerche sui temi della disabilità e del profilo professionale del docente inclusivo. Nell'anno accademico 2021/22 (VII ciclo) è stato somministrato un questionario in ingresso (T0) e in uscita (T1) con l'obiettivo di cogliere il profilo dei corsisti (esperienze professionali e formative pregresse), le motivazioni e le aspettative rispetto al corso, nonché una valu-

tazione in termini di autopercezione delle competenze in entrata e in uscita e, in ultimo, rilevare eventuali criticità rispetto alle tre macro aree di cui è costituito il corso stesso: insegnamenti, laboratori, tirocinio indiretto/tirocinio Tic. Nella tabella 1 sono riportati i rispondenti ai questionari T0 e T1 suddivisi per ordine di scuola: nonostante i corsisti della scuola primaria e dell'infanzia che hanno risposto all'indagine sono il 12% (in ingresso) e il 14,5% (in uscita), qui di seguito si focalizzerà l'attenzione su questo gruppo poiché presenta caratteristiche peculiari rispetto a quello di secondaria di I e II grado.

Ordine di scuola	T0	T1
Infanzia	10	12
Primaria	36	48
Secondaria di I grado	164	149
Secondaria di II grado	175	205
Totale	385	414

Tab.1. Numero di questionari compilati in ingresso e in uscita

Gli studenti che intendono specializzarsi per il sostegno didattico nella scuola dell'infanzia o primaria possono infatti iscriversi al corso, previo superamento delle prove di ammissione, avendo come titolo di accesso o il Diploma Magistrale conseguito entro l'anno 2001/2002 (D.M. 10 marzo 1997) o la Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Tale possibilità ha delle ricadute – in termini di progettazione dell'offerta formativa – che non possono essere sottovalutate in quanto il gruppo qui analizzato ha assunto una configurazione molto eterogenea costituita da studenti che hanno iniziato a lavorare come docenti grazie al Diploma Magistrale, senza aver intrapreso studi a livello accademico e studenti neo laureati in Scienze della Formazione Primaria, con brevi esperienze lavorative ma con una solida formazione pedagogica e didattica. Gli studenti diplomati rispondenti al questionario sono stati 27 al T0 e 26 al T1: 4 studenti non risultano lavoratori mentre tutti gli altri sono impegnati come docenti o educatori con un'esperienza lavorativa compresa tra i 2 e i 5 anni (13 studenti), tra i 5 e i 10 anni (5 studenti), tra i 10 e i 20 anni (2 studenti) e con più di 20 anni di esperienza (2 studenti). Gli studenti laureati rispondenti al T0 e al T1 sono stati, rispettivamente, 19 e 28 (tutti risultano in servizio come docenti ma solo 4 con un'esperienza superiore ai 5 anni). La presenza, dunque, all'interno dello stesso gruppo, di *saperi pratici (o saperi di esperienza)*

e di *saperi teorici*¹, non può essere trascurata e deve diventare oggetto di riflessione da parte di tutti i docenti del corso (insegnamenti, tirocinio e laboratori) affinché rappresenti un punto di forza e non un ostacolo alla formazione del docente specializzato. Tale fisionomia del gruppo, unita al monitoraggio condotto sui docenti e sui tutor del corso, ha portato alla formulazione delle seguenti domande di ricerca:

- il Corso di Specializzazione può contribuire alla crescita formativa e professionale di questi due gruppi così eterogenei, attraverso una proposta didattica che è comune per entrambi?
- Qual è l'impatto formativo su gruppi così eterogenei?
- È possibile valorizzare le differenze dei corsisti, così come l'insegnante inclusivo è chiamato a fare a scuola?

Per rispondere alle prime due domande sono stati analizzati i dati della sezione relativa alla valutazione in termini di autopercezione delle conoscenze e delle competenze in entrata e in uscita dei corsisti. A tale scopo è stato utilizzato lo strumento elaborato dal gruppo di ricerca dell'Università di Firenze (Calvani et al., 2017) mantenendo invariati gli otto nuclei tematici:

- conoscenze teoriche di base nell'ambito della *disabilità*;²
- capacità di osservazione dei soggetti con disabilità e progettazione individualizzata;
- capacità di gestire rapporti interpersonali nell'ambito della *disabilità*;
- capacità di usufruire di risorse esterne a *sostegno della propria professionalità*;
- consapevolezza professionale;
- capacità di agire nel setting scuola per *promuovere l'inclusione*;
- capacità di agire all'interno della classe e del gruppo classe per *promuovere l'inclusione*;
- capacità di impiego della comunicazione multimodale/multimediale.

All'interno di ciascun nucleo sono stati modificati alcuni obiettivi affinché fossero maggiormente rispondenti alle caratteristiche del Corso di

1 Marguerite Altet identifica tra i saperi teorici, i saperi disciplinari, i saperi della cultura docente, i saperi didattici e quelli pedagogici. Cfr: M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2003.

2 Per maggiore completezza si specifica che i termini in corsivo indicano una modifica lessicale, operata dal gruppo di ricerca, rispetto al modello originale.

Specializzazione così come è attualmente pensato presso l'Università Bicocca di Milano; in particolar modo, per il nucleo “consapevolezza professionale” sono stati identificati come obiettivi la capacità di mettere in discussione certezze consolidate rispetto ai temi della disabilità, dell'inclusione, della didattica per gli alunni con disabilità, della propria identità professionale (Zappaterra, Fantozzi & Sannipoli, 2023; Dettori & Botes, 2023; De Mutiis & Amatori, 2023) nonché la capacità di servirsi di strumenti quali il diario di bordo e la documentazione per riflettere sulle proprie pratiche (Teruggi, Cinotti & Farina, 2021; Balconi, 2020).

3. Analisi e discussione dei dati

L'analisi della sezione sopra descritta è stata effettuata attraverso un test T per campioni indipendenti al fine di calcolare la differenza tra la media dei due gruppi (diplomati e laureati); tuttavia, poiché tale test ci fornisce informazioni circa la significatività statistica delle due medie ma non la grandezza di tale differenza, si è reso necessario il calcolo dell'*effect size* utilizzando l'indice *d* Cohen (Pellegrini, Vivanet & Trincherò, 2018). Tale calcolo ha consentito di valutare l'impatto formativo come illustrato nella tabella 2.

Nuclei tematici	Deviazione Standard Comune	<i>d</i> Cohen Diplomati	Deviazione Standard Comune	<i>d</i> Cohen Laureati
Conoscenze teoriche di base riferite alla disabilità	1,81	1,57	1,6	0,56
Capacità di osservazione dei soggetti con disabilità e progettazione individualizzata	1,77	1,48	1,18	0,97
Capacità di gestire rapporti interp. nell'ambito della disabilità	1,91	0,77	1,38	0,56
Capacità di usufruire di risorse esterne a sostegno della propria professionalità	1,97	1,14	2	0,31
Consapevolezza professionale	1,76	1,15	1,48	0,5
Capacità di agire nel setting scuola per promuovere l'inclusione	2,03	0,96	1,3	0,93
Capacità di agire all'interno della classe per promuovere l'inclusione	1,93	1,07	1,4	0,53
Capacità di impiego della comunicazione multimodale/multimediale	1,64	1,17	1,39	0,96

Tab. 2. Valutazione dell'impatto formativo

Come si evince dai dati riportati nella tabella 2, l'impatto formativo in tutti gli otto nuclei tematici risulta essere maggiore per il gruppo dei diplomati rispetto a quello dei laureati, confermando la percezione dei docenti del corso secondo la quale tale gruppo si presenta al percorso di specializzazione con conoscenze, strumenti e capacità di osservazione delle pratiche (proprie e altrui) verosimilmente superficiali. Per questo gruppo i valori più alti si collocano nell'area delle conoscenze teoriche di base riferite alla disabilità che, per il gruppo dei laureati risultano essere, prevedibilmente, uno dei valori più bassi. Il nucleo tematico riferito alla capacità di osservazione e progettazione individualizzata appare invece quello su cui l'impatto formativo risulta avere i valori più alti per entrambi i gruppi; a questo nucleo fanno riferimento due obiettivi quali: "contribuire alla stesura del PEI" e "identificare barriere e facilitatori" che si identificano come fondanti per la costruzione di un profilo di insegnante specializzato capace di agire sui contesti in un'ottica bio-psico-sociale (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021). Per il gruppo dei laureati si evidenzia un significativo incremento delle competenze anche nella capacità di impiego della comunicazione multimodale, necessaria per una progettazione didattica in grado di fornire a tutti gli studenti le migliori opportunità di apprendimento (Cottini, 2019). Infine, per le caratteristiche che assume soprattutto il tirocinio indiretto e per «l'importanza di una formazione iniziale e in itinere che scommetta in termini di professionalità riflessiva [...] sulla necessità di riconoscere, nominare ed interrogare le opinioni personali [...] ponendo al centro la questione della consapevolezza di se e delle proprie posizioni nella geografia dell'inclusione» (De Mutiis, 2022, p.136), riteniamo sia doveroso prendere in considerazione l'item "consapevolezza professionale" che, se per il gruppo dei diplomati è comunque tra i valori più alti, per i laureati, al contrario, è tra quelli più bassi (pur essendoci un *effect size* di 0,5). Se per i diplomati il Corso di Specializzazione può aver rappresentato un'occasione (magari anche la prima) per riflettere sulla propria professionalità mettendo in discussione certezze e credenze rispetto ai concetti di disabilità e inclusione, è possibile che per i laureati il precedente corso di Scienze della Formazione Primaria abbia già promosso un atteggiamento riflessivo rispetto alla professionalità docente, facendo emergere conoscenze e rappresentazioni tacite. Aspetto questo che richiede un'attenzione particolare nella progettazione dell'offerta formativa, affinché il lavoro sulla consapevolezza professionale possa rappresentare un valore aggiunto anche per coloro che hanno già svolto un percorso accademico ad hoc per diventare insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia.

4. Conclusioni

Alla luce degli interrogativi suesposti e, in modo particolare, alla luce del quesito che pone l'accento su come provare (didatticamente), nell'ambito del corso di specializzazione, a valorizzare le *differenze* dei corsisti, intendendo queste ultime come una risorsa per la costruzione di percorsi formativi che siano autenticamente inclusivi, una possibile risposta – temporanea e circoscritta a questa fase dell'indagine – potrebbe provare a intercettare le seguenti dimensioni: la progettazione didattica dell'offerta formativa e l'accompagnamento dei docenti e dei tutor del corso. In relazione al primo punto, per valorizzare le differenze, anche in ambito universitario, occorrerebbe riuscire ad esaltare maggiormente e prioritariamente metodologie didattiche attive, lavori in piccolo gruppo, dando ampio spazio alla dimensione esperienziale attraverso apprendimenti situati. I laboratori e il tirocinio rappresentano due istanze formative che – forse, in misura maggiore rispetto agli insegnamenti – permettono di progettare proposte volte alla *pratica riflessiva* atta a decostruire misconcezioni e concezioni ingenuie rispetto al ruolo dell'insegnante di sostegno, all'inclusione scolastica e alle differenze di apprendimento. Si tratta anche di “spazi-luoghi” dove progettare attività differenziate affinché i corsisti possano declinare le suggestioni teoriche e metodologiche in attività di carattere pratico e operativo, riuscendo ad analizzare pedagogicamente il contesto scuola, connettendo saperi teorici e pratici, anche sul piano dell'etica e della deontologia professionale. Si tratta – come indica Castoldi (2015) – di un'angolatura didattica che si pone a cavallo tra teoria e pratica, tra il sapere teorico e il carattere concreto e dinamico del sapere implicito degli studenti. In tal senso, il compito della didattica – sempre richiamando Castoldi (2015) – consiste nel rendere accessibile il sapere del docente e nel dare le parole al sapere degli studenti, offrendo loro opportunità di rielaborazione della propria esperienza, ma anche categorie di lettura, chiavi interpretative che si raccordano a questioni di carattere più generale (pedagogiche, educative, storiche, sociali, culturali, politiche). In relazione al secondo punto, invece, potrebbe essere interessante – anche in un'ottica di riprogettazione dei percorsi – investire sull'*accompagnamento* (attraverso formazioni, incontri, momenti di scambio e condivisione ecc.) dei docenti e dei tutor, in una direzione di co-progettazione: non è possibile pensare ad un percorso formativo così articolato senza valorizzare e, allo stesso tempo, sottoporre a disamina il sapere e le esperienze dei docenti e dei tutor. Ciò potrebbe rappresentare una sfida importante e, allo stesso tempo, necessaria, considerando che il cambiamento nella pratica didattica – da parte dei docenti – richiede «un processo di modificazione del modo di

insegnare che passa attraverso una modificazione delle concezioni dell'insegnamento» (Felisatti & Serbati, 2015, p. 324).

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Balconi, B. (2020). *Documentare a scuola*. Roma: Carocci.
- 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*, 17 (1), 18-48.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Cottini, L. (ed.) (2019). *Universal Design for Learning e curriculum inclusivo*. Firenze: GiuntiEdu.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L., & Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education For Inclusion* (numero monografico), II/2.
- 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.
- De Mutiis, E. & Amatori, G. (2023). Per un professionista inclusivo: l'insegnante specializzato per il sostegno tra dimensioni formative e bisogni attesi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15 (25), 58-79.
- Dettoni G.F. & Botes, P. (2023). La progettazione del nuovo Piano educativo individualizzato tra normativa e percezioni dei docenti in formazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15 (25), 25-40.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*. VIII (14), 323-339.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (eds.) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Pavone, M. (2019). Insegnante di sostegno. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 265-270). Brescia: Scholé.
- Pellegrini, M., Vivanet, G. & Trincherò, R. (2018). Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *ECPS Journal*, 18, 275-310.
- Teruggi L.A., Cinotti, A. & Farina, E., (2021). The training course for future support teachers. A study on the indirect internship at Milano-Bicocca University. *Form@re*, 21(1), 235-252.

- Valenti, A., & Rossi, R. A. (2021). Competencies of specialized support teacher for pupils and students with disabilities (numero monografico). *Form@re*, 21(1).
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, pp. 1–12.
- Zappaterra T., Fantozzi, D. & Sannipoli, M. (2023). Formare insegnanti ed educatori inclusivi. I curricula formativi per la disabilità nello scenario attuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15 (25), 3-5.