

# I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale

## TFA pathways for support: a training challenge for professional development

Mirca Montanari<sup>1</sup>

### Sintesi

Oggi più che mai insegnare è un mestiere complesso che, nella società liquida (Bauman, 2020), globalizzata e digitalizzata, necessita di un continuo e specifico aggiornamento del profilo professionale, culturale, relazionale e gestionale. All'insegnante si richiede, oltre alla padronanza didattica e didattico-disciplinare, un'adeguata formazione (Baldacci *et al.*, 2020) in grado di rafforzare e integrare le specifiche competenze della professione docente, in particolare pedagogiche, progettuali, relazionali, valutative, digitali in chiave inclusiva. Il presente contributo illustra le risultanze di un breve questionario proposto ai futuri insegnanti di sostegno presso l'Università della Tuscia nell'a.a. 2020/21, relativamente all'acquisizione delle competenze in ingresso e delle pratiche metodologico-educative promosse dalla formazione iniziale, in vista del potenziamento del profilo di docente inclusivo (Cajola & Ciraci, 2018) promotore attivo e responsabile della partecipazione di tutti, all'interno di una scuola rinnovata, ripensata e trasformata.

**Parole chiave:** Docente specializzato; Formazione; TFA; Inclusione; Competenze speciali.

### Abstract

Today more than ever teaching is a complex profession that, in the liquid (Bauman, 2020), globalised and digitalised society, requires a continuous and specific updating of the professional, cultural, relational and managerial profile. The teacher is required, in addition to didactic and didactic-disciplinary mastery, an adequate training (Baldacci *et al.*, 2020) capable of strengthening and integrating the specific competences of the teaching profession, in particular pedagogical, planning, relational, evaluative, digital in an inclusive key. This contribution illustrates the results of a short questionnaire proposed to future support teachers at the University of Tuscia in the a.y. 2020/21, regarding the acquisition of entry competences and methodological-educational practices promoted by the initial training, in view of the enhancement of the profile of inclusive teacher (Cajola & Ciraci, 2018) active and responsible promoter of everyone's participation, within a renewed, rethought and transformed school.

**Keywords:** Support teacher; Training; TFA; Inclusion; Special skills.

1. Dipartimento di Scienze Umanistiche, della Comunicazione e del Turismo, Università degli Studi della Tuscia, [m.montanari@unitus.it](mailto:m.montanari@unitus.it).

## 1. Fare inclusione a scuola: la figura del docente specializzato

La prospettiva dello sviluppo del paradigma dell'*Inclusive Education*, il cui compito primario è quello di rimuovere le barriere e gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione implementando i facilitatori e le buone prassi (Demo & Veronesi, 2019), rappresenta sia un obiettivo peculiare dell'Agenda ONU 2030 (obiettivo di sviluppo sostenibile 4), sia uno strumento per raggiungere trasversalmente tutti gli altri obiettivi di sviluppo sostenibile (ONU, 2015; UNESCO, 2015). Il cantiere aperto dell'inclusione scolastica (Lascioli, 2012), promossa dalla Pedagogia e dalla Didattica speciale (Cottini, 2017; Gaspari, 2023), non può, quindi, prescindere dalla consapevolezza dell'intera comunità educante in merito alla centralità di un contesto educativo attento alla valorizzazione delle differenze e alla gestione integrata della classe, nella sua complessità sistemica (d'Alonzo, 2020; Ianes & Dell'Anna, 2020). Ne consegue che l'accoglienza e l'accompagnamento competente degli alunni che presentano disabilità e problematiche di varia natura, implicano la formazione di un abito professionale inclusivo di base, connotato dalle dimensioni centrali della professionalità docente: autoefficacia (Sharma *et al.*, 2012), agency (Perla & Agrati, 2018) e cura (Palmieri, 2016).

«Chi ha cura mette l'altro nelle condizioni di imparare a realizzare in autonomia i propri bisogni» (Mortari & Valbusa, 2020, p. 305). Tale know how è orientato a rinforza-

re lo sviluppo di conoscenze, di abilità e di competenze "speciali", non necessariamente specialistiche e/o iperspecialistiche, a sostegno della poliedricità dell'identità e dell'agire del docente specializzato, esposto a minore rischio di delega e di marginalizzazione rispetto al passato. Nella scuola inclusiva (Bellacicco *et al.*, 2022) il docente di sostegno è regista e principale sostenitore di buone prassi, tese a favorire il pieno sviluppo di potenzialità e di risorse umane, mediante l'accurata ridefinizione del Piano Educativo Individualizzato-Progetto di Vita (da qui in avanti PEI-PdV) (Canevaro, 2021), secondo il Profilo di funzionamento, espressione del modello bio-psico-sociale ICF-*International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2002). Al docente specializzato è richiesta, quindi, l'acquisizione di competenze plurali, integrate, multidimensionali e polivalenti finalizzate alla valorizzazione dei diversi aspetti della personalità di ogni alunno, nessuno escluso (Ianes & Demo, 2020) e alla progettazione di efficaci e inclusive azioni educative (Zappaterra, 2022), rivolte a curare il prioritario compito di accompagnare il "diverso" nel percorso formativo e ricompositivo dell'esistenza. La formazione dell'insegnante specializzato reclama, oltre la problematizzazione dell'utilizzo delle didattiche trasmissive e standardizzate, l'acquisizione di una pluralità di approcci culturali e di strategie metodologico-didattiche finalizzata a ridurre le condizioni di svantaggio, di fragilità e di vulnerabilità degli/negli alunni. Nella creazione di tale prospettiva incide la consapevolezza che la realizzazione di processi inclusivi di qualità abbia bisogno di superare definitivamente la

delega al docente specializzato, favorendo un sistema di sostegni (Canevaro & Ianes, 2019) in cui l'alunno con disabilità è supportato da una rete di attori che lo accompagnano nel suo PEI-PdV, anche oltre la scuola. L'inclusione va nella direzione di rendere più competente l'insegnante di sostegno, non certamente iper-specializzato né isolato (Canevaro *et al.*, 2021), quanto piuttosto un docente con un ampio bagaglio di strumenti, di risorse, di strategie e di metodologie in grado di dare risposte concrete ai bisogni di ogni alunno, senza distinzioni, in vista della costruzione di un futuro dignitoso e autodeterminato, in virtù dell'arte di educare (Lucisano, 2020).

## 2. La formazione degli insegnanti di/per il sostegno come processo complesso

L'attuale scenario sociale e culturale, particolarmente segnato da contraddizioni e antinomie, incrementate dagli eventi pandemici e post pandemici, influisce notevolmente sui contesti scolastici popolati dalla complessità, dall'eterogeneità e dalla fluidità delle differenze individuali. Tale quadro richiede, da parte dell'intero corpo docente, l'acquisizione di una formazione aperta e pluralistica in grado di leggere e interpretare i bisogni e le emergenze educative, in forte espansione, della scuola, secondo logiche di elevata flessibilità e di costante evoluzione dinamica, adottando opportunamente il modello inclusivo di giustizia sociale e di responsabilità verso il futuro dell'umanità (Morin, 2012; 2020), interiorizzato e condiviso, almeno idealmente,

dagli insegnanti in formazione. L'inclusione scolastica di qualità, particolarmente interessata alla creazione di un contesto educativo attento alla valorizzazione delle singole e originali differenze quali elementi costitutivi della complessità del gruppo-classe, richiede uno sguardo pedagogico multidimensionale che l'insegnante di sostegno può specificatamente acquisire tramite una formazione fondata sulla progettazione, sull'organizzazione, sullo sviluppo, sulla sperimentazione e sulla valutazione delle dimensioni educative (d'Alonzo *et al.*, 2013). Ne consegue che l'accoglienza, l'accompagnamento competente e la cura educativa dell'alunno con bisogni speciali (Montanari, 2019; 2020) comportano la formazione di un abito professionale inclusivo di base (Bocci, 2018), orientato a consolidare lo sviluppo di conoscenze, di abilità e di competenze speciali, non necessariamente specialistiche e/o iperspecialistiche (Gaspari, 2018), a supporto della poliedricità dell'identità e dell'agire pedagogico del docente di sostegno, non più frequentemente esposto al rischio della delega e della marginalizzazione rispetto al passato. Il profilo professionale dell'insegnante specializzato reclama l'adozione di alcuni aspetti pregnanti nella prospettiva di:

- «a) assumere una chiara rappresentazione della diversità e del ruolo che questa gioca nello sviluppo della dinamica didattica dell'insegnamento e dell'apprendimento; b) interpretare in tutte le sue dimensioni il processo dell'apprendimento come un percorso di emancipazione; c) agire il proprio ruolo didattico attraverso il riferimento ad una pluralità di linguaggi, metodi e strategie per potenziare gli apprendimenti; d) promuovere e

stimolare la collaborazione tra i diversi attori scolastici per la costruzione di una concreta comunità educante; e) coltivare la formazione professionale come consapevole ricerca e risposta nei confronti del proprio bisogno di agentività; f) concepire il proprio ruolo nella scuola come percorso di crescita imperniato su una salda consapevolezza etico-deontologica» (Mura & Zurru, 2022, p. 214).

L'attenzione critica sull'azione consente al docente di sostegno, nella veste di ricercatore con competenze riflessive, auto-riflessive (Schön, 2011) e metacognitive, di imparare ad apprendere in modo fertile dalla propria esperienza, durante la formazione iniziale e permanente, trovando concrete soluzioni ai problemi e alle difficoltà incontrate in classe, promuovendo rinnovati percorsi rispettosi delle differenze e delle diversità, cogliendo l'occasione di ri-significare e di ri-pensare nuove filosofie e, quindi, di progettare nuove pratiche educative. Il percorso di specializzazione universitario iniziale del docente di sostegno, quale figura di sistema strategica con ruolo pivotale (Cottini, 2014), si configura come spazio privilegiato di affinamento delle competenze inclusive. L'intero team docente, supportato dalla figura dell'insegnante di sostegno in evoluzione (lanes, 2016), viene coinvolto positivamente nella co-progettazione e nella co-costruzione di creativi processi e contesti di insegnamento-apprendimento, nella promozione di sane relazioni pro-sociali all'interno della classe-comunità (insegnanti, educatori, collaboratori scolastici e dirigenti) offrendo sostegno e aiuto alle famiglie, mediante la promozione di proficue modalità di cooperazione con le stesse. In qualità di specialista delle pratiche di media-

zione pedagogica, coordinamento e negoziazione delle strategie inclusive, da adottare in ottica flessibile e senza rigide categorizzazioni, le esperienze formative del docente specializzato consistono nel costruire, rilevare e valutare itinerari didattici nella prospettiva di complementari interventi sistemico-integrati di rete, a servizio della classe, della comunità scolastica, del territorio e delle agenzie socio-sanitarie che si occupano delle persone in situazione di vulnerabilità, difficoltà e fragilità. Al fine di ripensare e riprogettare i percorsi educativi, in ottica co-evolutiva e coeducativa (Sannipoli, 2015), in modo da rafforzare i vissuti emotivi degli alunni con bisogni speciali influenzandone positivamente la storia personale e scolastica, diviene fondamentale da parte del docente inclusivo, durante la formazione iniziale e in servizio, l'adozione di una pluralità di aiuti e di strumenti-mediatori (Canevaro, 2008). Oltre che sulle risorse umane, l'accento è posto sui mediatori, materiali e ambientali, in grado di rendere la scuola equa e accessibile agli studenti e alle studentesse con bisogni educativi speciali, secondo la promozione di una visione olistica della persona, mai esclusivamente coincidente con la disabilità, lo svantaggio, il disagio e la sofferenza (de Anna *et al.*, 2015).

### 3. Riflessioni e osservazioni al termine del VI ciclo dei Percorsi di specializzazione per le attività di sostegno

In tale sede si propongono alcuni spunti di riflessione relativi alle risultanze scaturite da un questionario on line rivolto ai frequentanti

dei “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado” - VI ciclo - dell’Università degli Studi della Tuscia, durante la fase finale del corso (giugno-luglio 2022), al quale hanno risposto 98 corsisti (il 70% degli iscritti) di tutti e quattro gli ordini di scuola. Nella ferma convinzione che la costruzione e l’implementazione di contesti educativi debba innanzitutto ricercarsi nella formazione iniziale dei docenti specializzati chiamati ad acquisire competenze professionali specifiche nel saper progettare, insegnare e valutare, l’indagine ha inteso rilevare la percezione dei docenti in formazione riguardo la didattica inclusiva. In particolare, l’obiettivo del questionario è stato quello di valutare gli effetti della formazione universitaria iniziale connessa alla progettazione didattica per comprendere se, e in che misura, l’offerta formativa dei “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado” sia in grado di incidere significativamente sulla professionalità docente e sull’inclusività delle pratiche scolastiche.

La domanda cognitiva iniziale che ha ispirato il lavoro d’indagine è stata la seguente: la formazione universitaria iniziale del docente di sostegno influenza, e in che modo, la consapevolezza e l’intenzionalità educativo-didattica in aula, in ottica inclusiva?

Il questionario è stato essenzialmente strutturato in base alle seguenti aree d’indagine:

- la motivazione nella scelta del corso di specializzazione;
- l’acquisizione di competenze inclusive e la ricaduta operativa in classe;
- il potenziamento della formazione del docente del/per il sostegno.

Dei complessivi otto item del questionario, la parte iniziale è dedicata ai dati biografici essenziali: età, genere, qualifica scolastica e anni di servizio, mentre la composizione degli item successivi, a risposte aperte, viene di seguito illustrata.

- Descrivi la motivazione che ti ha condotto a iscriverti ai “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado”.
- Attualmente lavori in una classe dove sono presenti alunni con “bisogni educativi speciali” (con disabilità, autismo, DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi, svantaggio socio-culturale-linguistico, plusdotati, ecc.)? Se sì, quali?
- Quali strategie educativo-didattiche hai utilizzato maggiormente durante l’anno scolastico in corso? (cooperative learning, flipped classroom, brainstorming, circle time, peer tutoring, ecc.).
- La frequenza dei “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado” ha contribuito all’acquisizione di competenze inclusive? Se sì, quali?

- Le conoscenze apprese durante i “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado” hanno contribuito a cambiare il tuo modo di operare quotidiano a scuola? Se sì, in che modo?
- Personali proposte, idee e suggerimenti per potenziare la formazione del docente di sostegno in prospettiva inclusiva.

Nella scelta dei focus d’indagine si è tenuto conto di alcune delle aree specifiche che riguardano la figura del docente specializzato. In particolar modo, la formazione delle competenze professionali orientate alla conoscenza dei fondamenti epistemologici della Pedagogia e della Didattica speciale (Bocci, 2021), al sostegno delle differenze e delle diversità tramite la progettazione inclusiva, alla costruzione di contesti flessibili e ricettivi all’adozione di strategie educativo-didattiche adattate e/o differenziate. Nel configurarsi come cornice paradigmatica in grado di incidere sulla futura efficacia didattica, la formazione iniziale dell’insegnante specializzato si basa sulla promozione di percorsi centrati sull’apprezzamento dell’unicità umana, sull’accessibilità reale ai processi di apprendimento e sul valore inclusivo della progettazione delle attività didattiche in aula. La condivisione di buone pratiche, l’acquisizione di metodologie e strategie efficaci, la costruzione del proprio sapere empiricamente situato, quali azioni realizzate durante la frequenza del corso di formazione per diventare docenti di sostegno, sono i nuclei indagati ritenuti

maggiormente significativi nella prospettiva dell’arricchimento personale e professionale. La formazione iniziale, di natura attiva e costruttiva, tende a qualificarsi come processo fondativo del sapere professionale e delle competenze didattiche inclusive (De Angelis, 2021) che richiamano l’autoconsapevolezza di sé e la riflessività, intese come *core topic* dell’agire intenzionale del docente nella presa in carico degli alunni con bisogni speciali.

«La dimensione inclusiva richiede con forza professionisti che siano in grado di esercitare un pensiero riflessivo. La scuola, per riconoscere la singolarità di ogni studente, ha bisogno di evitare scivolamenti tecnicistici che sembrano chiedere prevalentemente compiti di esecuzione e, in maniera residuale e con discrezionalità, di pensiero e di progettazione. Si tratta di compiere una scelta di fondo, essenziale per i contesti educativi: essere insegnanti cercatori di risposte o insegnanti capaci di diventare esploratori di domande, capaci di frequentare strade traverse più che vie già battute» (Sannipoli & Gaggioli, 2021, p. 49).

### 3.1. Analisi e valutazioni

Dalla rilevazione quali-quantitativa dei dati, sono emerse, in estrema sintesi, le seguenti osservazioni e riflessioni (sono state estrapolate alcune risposte esemplificative riportate tra virgolette), non certamente definitive, le quali possono contribuire a identificare alcuni aspetti che rivestono particolare interesse per approfondimenti e riflessioni, nella prospettiva di una ricerca futura. In tal senso, è opportuno evidenziare che, nonostante il campione di riferimento non permetta una generalizzazione completamente esaustiva dei dati ottenuti, le

considerazioni e le analisi prodotte rappresentano un punto di partenza per favorire ulteriori considerazioni all'interno delle questioni pedagogiche attuali (d'Alonzo, 2018), connesse sia alla formazione dell'insegnante specializzato sia alla sua operatività sul campo. Tali ambiti di conoscenza identificano l'assunzione di una sempre più autonoma posizione degli insegnanti specializzati nella consapevolezza dell'interpretazione e della comprensione degli elementi che connotano i contesti educativi, tramite la promozione della pluralità delle risorse, umane e strumentali, all'interno della comunità educativa. Tra le motivazioni che hanno condotto i docenti, di ogni ordine e grado scolastico, a iscriversi ai "Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell'infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado", emerge la necessità di acquisire una formazione inclusiva strutturata e maggiormente consona all'eterogeneità dei bisogni speciali di tutti gli alunni, al fine di adottare un solido atteggiamento di responsabilità educativa.

"Mi sono iscritta al corso spinta dall'esigenza di acquisire competenze necessarie e adeguate per favorire il benessere agli alunni che mi sono stati affidati"; "la necessità di avere maggiori conoscenze e competenze per poter affrontare le varie realtà scolastiche e poter intervenire in modo professionale"; "il desiderio di poter essere un utile strumento per creare una società inclusiva"; "perché mi piace l'insegnamento soprattutto quello rivolto a ragazzi che hanno bisogni speciali dove occorre, in misura maggiore, mettere in campo competenze di tipo empatico, perso-

nale e relazionale"; "credo fermamente nella formazione. Mi sono iscritto per acquisire una preparazione più forte per affrontare il mio percorso professionale. Le vicende della vita mi hanno portato a seguire il TFA sostegno solo quest'anno (per me quarto anno di servizio sul sostegno), ma la decisione di continuare il mio percorso nella scuola come insegnante specializzata l'avevo già maturata tre anni fa. Il TFA è stato un percorso tanto desiderato che mi ha arricchito tantissimo sia dal punto di vista personale che professionale"; "mi sono iscritta al TFA sostegno perché da tanto tempo cercavo di trovare la mia strada. Dopo 23 anni quasi buttati a svolgere un lavoro fine a sé stesso, ho capito che dovevo rimbocarmi le maniche e seguire un percorso che avrebbe fatto bene a me e a chi mi sta accanto. Sono cosciente del fatto che non sia un lavoro semplice. Ma mi conosco, e so che posso farlo bene"; "vedo nell'insegnamento una passione che mi ha accompagnato durante tutto il mio percorso di studi"; "credo che acquisire delle competenze aggiuntive e formarsi sia un dovere di ogni docente. Il corso di sostegno è stato per me molto formativo e indispensabile per la mia professionalità".

Si evidenzia la ferma convinzione che il potenziamento di una forma mentis consapevolmente inclusiva debba essere patrimonio indistinto di tutti i docenti, sia specializzati sia curricolari. La frequenza e l'adesione alle diversificate proposte formative caratterizzanti i "Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell'infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado", ha contribuito all'attenta e fertile riflessione sulla didattica speciale inclusiva, quale strumento educativo in grado di produrre un innovativo

cambiamento nel modo di osservare, di progettare e di valutare le prassi educative ideate e realizzate, oltre che l'idea stessa di scuola. Riguardo le competenze inclusive derivate dal corso di specializzazione, sono emerse le seguenti riflessioni:

“Tutto il percorso formativo ha contribuito all'acquisizione di competenze favorevoli alla costruzione di un contesto inclusivo facilitante ovvero rispettoso dei tempi di tutti e di ognuno, alimentato dalla cura educativa, dalla flessibilità, dall'osservazione, dall'adeguata strutturazione di un PEI-PdV”; “competenze rispetto alle metodologie, conoscenze legislative, inclusive, formative, personali”; “le modalità di inclusione basate sugli stili di insegnamento calibrati agli stili cognitivi degli alunni, la conoscenza dell'UDL (Universal Design for Learning) e altro”; “il TFA sostegno apre la mente facendo acquisire una nuova prospettiva, non solo in ambito scolastico”; “approfondendo le metodologie e le strategie didattiche, il setting di classe, la differenziazione didattica, creare un clima di classe inclusivo, gli apprendimenti mirati per ogni alunno e l'uso di strumenti che permettano di riconoscere e valorizzare le unicità di ognuno, offrire pluralità e coinvolgimento, così come per gli approfondimenti delle teorie sulla comunicazione efficace, ecc. è stato un corso intenso e molto interessante”; “le competenze acquisite si traducono nel lavoro collaborativo volto alla valorizzazione delle potenzialità dei singoli, all'utilizzo di strategie personalizzate, individualizzate e cucite addosso ai bisogni di ogni studente, alla particolare attenzione da dedicare all'osservazione finalizzata alla progettazione di attività accessibili a ogni studente”; “valorizzare gli stili di apprendimento di tutti attraverso forme multimodali; insegnare in modo equo e responsabile; considerare la differenza come risorsa”; “ascolto attivo, rispetto degli stili di appren-

dimento, flessibilità didattica, creazione di un clima di classe positivo e inclusivo, utilizzo di TIC”; “ho imparato molto da questo corso TFA, essendo nuova nel mondo della scuola, mi mancavano le basi per svolgere il lavoro di insegnante. Ora mi è chiaro il concetto di inclusione e ho verificato l'efficacia di strategie quali il cooperative learning la flipped classroom e molto altro”; “più che di competenze io parlerei di modo di pensare e di fare. Un corso del genere, online e concentrato, oltre che fornire ai docenti di sostegno gli strumenti per svolgere bene il proprio lavoro, serve per fornire un modo di vedere le cose da altri punti di vista”; “l'importanza di saper personalizzare la didattica per il successo formativo di ogni studente, far lavorare i bambini in cooperativo per sentirsi protagonisti dell'obiettivo raggiunto insieme al gruppo e avvalersi dell'aiuto dei compagni piuttosto che dell'insegnante, essere empatici con un ascolto attivo in un clima non giudicante”; “sicuramente la frequenza del TFA, mi ha fornito una formazione culturale e personale a 360 gradi. Avere competenze inclusive significa tener conto delle diversità che possiamo trovare all'interno di una classe e fornire una didattica multimodale per arrivare a tutti”; “le conoscenze e le abilità apprese dalla frequenza del TFA hanno contribuito a cambiare il mio modo di agire. Ora intervengo facendo prima un'osservazione attenta del bambino, del contesto classe e poi prefissandomi obiettivi da raggiungere e da consolidare”; “acquisire una visione ancora più analitica del mondo dell'alunno con disabilità, uno sguardo più ampio e profondo nell'ottica di una scuola aperta a tutti e per ciascuno”; “a capire meglio come evidenziare le potenzialità di ragazzi con BES e quali metodologie poter adottare”; “lavorare molto sulla relazione con la classe. Se non emozioni, non insegni”; “superare l'idea di ricevere una formazione costituita da modalità operative concrete, utili ad affrontare ogni tipo di disabilità in modo prestabilito. Invece, attra-

verso le varie lezioni e attività a cui ho partecipato, ho capito che non esiste un solo modo per affrontare le varie situazioni di criticità e che la formazione continua è essenziale per poter rispondere in maniera adeguata ai bisogni di ognuno”; “partendo dalle osservazioni e rilevazioni iniziali sono riuscita a pianificare e organizzare i miei interventi per fornire al bambino il mio supporto come facilitatore e mediatore”; “rapportarmi e osservare gli studenti in modo differente rispetto a prima”; “creare un clima inclusivo anche con il team docente e una particolare cura allo sviluppo di una cultura che valorizzi le differenze, operare nell’ottica dell’innovazione e della flessibilità, servendosi delle nuove tecnologie”; “attivare maggiore attenzione verso le differenze di ognuno, le loro modalità di apprendimento cercando di valorizzarle, coinvolgendo e confrontandomi con le insegnanti curricolari”; “consapevolizzare che il metodo utilizzato, il mio modo di rapportarmi con alunni e colleghi è quello giusto ma che bisogna formarsi costantemente”; “conoscere molte metodologie didattiche di cui ignoravo l’esistenza. Ora riesco a cogliere la classe nella sua interezza distinguendo le peculiarità dei vari alunni con cognizione di causa. Riesco a comprendere quanto un metodo tradizionale di insegnamento (lezione frontale, stile d’insegnamento unico, ecc.) sia dannoso per la classe ma anche controproducente per chi insegna”.

L’approfondimento relativo alle metodologie e alle strategie didattiche inclusive, soprattutto di quelle digitali, ha valorizzato e implementato le modalità di personalizzazione, individualizzazione e differenziazione rivolte a tutti gli allievi. In merito alle proposte di miglioramento del corso, si auspica un maggiore sviluppo pratico-operativo delle attività di tirocinio e di laboratorio. Rilevante, nell’analisi delle criticità, è stata la fruizione dell’intero

corso in modalità online, causata dagli eventi pandemici, che ha particolarmente limitato la sperimentazione sul campo di interventi educativi ad hoc e la visione reale del fare quotidiano in classe con le sue problematiche e difficoltà, di natura sostanzialmente complessa. In breve, le risposte dei corsisti confermano l’assunto che la formazione del docente specializzato non può prescindere dalla maturazione di abilità e di competenze utili a fornire a ogni alunno adeguate e funzionali risposte rispetto agli specifici bisogni educativi, speciali e non. La partecipazione e la messa alla prova, in prima persona, durante la frequenza dei “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado”, può soddisfare tale esigenza formativa primaria potenziando il bagaglio, la crescita e l’evoluzione professionale dell’insegnante di sostegno (Goussot, 2014), grazie all’adozione di modelli alternativi di insegnamento diretti alla creazione di contesti di apprendimento altamente significativi ed evoluti, per tutti e per ciascuno. Risulta vincente l’utilizzo di strategie educativo-didattiche caratterizzate da uno stile autenticamente cooperativo, da una didattica speciale integrata a quella comune, non separata dal lavoro collegiale svolto in aula.

## 4. Conclusioni

L’adozione dell’orizzonte inclusivo richiede che i sistemi educativi sviluppino orientamenti centrati sul singolo alunno, respon-

dendo in modo flessibile alle esigenze di tutti, nessuno escluso. Nella scuola attuale, i docenti inclusivi, sia curricolari sia specializzati, sono chiamati a potenziare e a sostenere con convinzione i valori dell'accoglienza, dell'accessibilità, della solidarietà e della sostenibilità. L'insegnante di sostegno interessato a ripensare l'utilizzo innovativo di spazi e di modi al fine di strutturare le attività educativo-didattiche (Gaspari, 2015), si propone di rivitalizzare il piano del curricolo, dell'organizzazione didattica, degli approcci metodologici agendo nella prospettiva di un effettivo cambiamento di rotta rispetto al tradizionale modo di fare e di essere a scuola, ancora oggi prevalentemente ancorato alle inefficaci e ormai superate logiche di performance e di rendimento. Operare per il riconoscimento e il potenziamento delle differenze è, infatti, il preludio alla complessa rivisitazione e all'auspicabile rinnovamento, in ottica inclusiva, della didattica rivolta indistintamente a tutti e a ciascun alunno. La formazione iniziale promossa dai "Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell'infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado" contribuisce allo sviluppo di conoscenze, di competenze e attitudini positive verso le sfide poste dalla scuola delle differenze (Fornasa & Medeghini, 2006).

«[...] è importante far comprendere che la presenza della diversità in classe costituisce un valore per tutti gli studenti, che hanno così l'opportunità di apprendere nuove modalità di espressione e comunicazione. L'attenzione e la cura per l'altro nel pro-

cesso educativo, secondo una logica di reciprocità e di continuo sviluppo per una scuola inclusiva, dovrebbe costituire un'occasione per permettere a ciascuno di conoscersi e ri-conoscere la diversità di sé e dell'altro come tratto distintivo dell'essere umano, rinforzando i valori etici e culturali di una società inclusiva» (de Anna & Covelli, 2021, p. 99).

Un modello di scuola accessibile a tutti che, nel suo esserci e nel suo farsi, riesce a promuovere il cambiamento, a generare conoscenze utili e necessarie alla comprensione del mondo del futuro, grazie all'adozione di una cultura e di modalità progettuali realmente inclusive. Tale orientamento si sostanzia in un'idea di scuola democratica (Baldacci, 2014) basata sulla ricerca di rinnovate strategie e di buone prassi (Ianes & Canevaro, 2015) che riconoscano significatività alla formazione inclusiva del docente, sulla cura autentica tra studenti e docenti, sulla realizzazione di relazioni gratificanti tra gli stessi alunni, sulla maturazione di atteggiamenti cooperativi in un clima di classe comunicativo, sulla concretizzazione di una credibile alleanza educativa con le famiglie e l'esigenza di funzionali competenze professionali (disciplinari, didattiche, digitali, progettuali, organizzative, relazionali e riflessive). La formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio, nel permanere un tema centrale della riflessione pedagogica, rappresenta, dunque, il fondamentale strumento per poter co-costruire una solida cultura inclusiva (Caldin & Cinotti, 2020) rispettosa delle differenze e delle diversità, nel nome di una scuola accessibile e rigenerata (SIPeS, 2020).

## Bibliografia

---

- Baldacci, M.** (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G.** (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z.** (2020). *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*. Bari: Laterza.
- Bellacicco, R., Dell'Anna, S., & Marsili, F.** (2022). L'inclusione scolastica in Italia. Una Mapping Review sulla ricerca empirica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(4), 40-79.
- 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* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Bocci, F.** (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari costituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- 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. *MeTis*, 8(2), 292-329.
- Caldin, R., & Cinotti, A.** (2020). Inclusione. In *Enciclopedia italiana di Scienze, lettere ed arti*, (pp. 748-754). Roma: Treccani.
- Canevaro, A.** (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A.** (2021). Un PEI in un contesto e in un orizzonte operoso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 84-95.
- Canevaro, A., & Ianes, D.** (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S.** (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Cottini, L.** (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 10-20.
- Cottini, L.** (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L.** (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- d'Alonzo, L.** (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- 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*, 13(3), 4-16.
- De Angelis, M.** (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia, *Form@re*, 21(1), 253-269.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A.** (a cura di) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L., & Covelli, A.** (2021). La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica. Le valutazioni degli insegnanti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 81-101.
- Demo, H., & Veronesi, D.** (2019). Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In D. Ianes (2019). *Didattica e Inclusione Scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo*, (pp. 31-50). Milano: FrancoAngeli.
- Fornasa, W., & Medeghini, R.** (2006). *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
-

- Gaspari, P.** (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P.** (2018). Per una formazione “non medicalizzata” del docente di sostegno in prospettiva inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(3), 265-274.
- Gaspari, P.** (2023). *La pedagogia speciale, oggi*. Le conquiste, i dilemmi, e le possibili evoluzioni. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- lanes, D.** (a cura di) (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Canevaro, A.** (a cura di) (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Dell'Anna, S.** (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109-128.
- lanes, D., & Demo, H.** (a cura di) (2020). *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli, A.** (2012). Dall'integrazione all'inclusione: la scuola che cambia. *Orientamenti pedagogici*, 59(1), 9-28.
- Lucisano, P.** (2020). La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIII(24), 10-12.
- Montanari, M.** (2019). Un bilancio critico sull'inclusione degli alunni con “bisogni educativi speciali” in Italia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII(2), 351-370.
- Montanari, M.** (2020). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E.** (2012). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Con interventi di Edgar Morin, Gianni Vattimo e Gustavo Zagrebelsky*. Milano: Mimesis.
- Morin, E.** (2020). *La via: per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Cortina.
- Mortari, L., & Valbusa, F.** (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi sulla Formazione*, 23, 301-318.
- Mura, A., & Zurru, A. L.** (2022). Gli elementi per un modello di formazione inclusivo degli insegnanti. In M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, (pp. 212-215). Lecce: Pensa MultiMedia.
- OMS** (2002). ICF. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU** (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from: <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Palmieri, C.** (2016). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L., & Agrati, L. S.** (2018). L'agentività dell'insegnante inclusivo. Uno studio esplorativo sul Coordinatore per l'inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, (pp. 239-259). Napoli: Edises.
- Sannipoli, M.** (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: FrancoAngeli.

- Sannipoli, M. & Gaggioli, C.** (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva, *Form@re*, 21(1), 38-52.
- Schön, D. A.** (2011). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- SIPeS** (2020). Per una scuola inclusiva anche in emergenza. *RicercaAzione*, 12(2), 261-265.
- UNESCO** (2015). *Becoming an Inclusive Learning-Friendly Environment (ILFE)*. In UNESCO, *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>.
- Zappaterra, T.** (a cura di) (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.