

Dario Ianes

(a cura di)



EVOLVERE IL SOSTEGNO, SI PUO' (E SI DEVE)

Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e
Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107



Erickson



IL GOVERNO VUOLE RIFORMARE IL SOSTEGNO, MA IN QUALE DIREZIONE?

La comunità scientifica della Pedagogia e Didattica speciale si è attivata fortemente su questo tema e oggi vale davvero la pena che faccia sentire la sua voce al riguardo. In questo libro vengono riportati alcuni studi con dati di ricerca originali elaborati dai gruppi delle Università di Perugia, Padova, Cagliari e Bolzano, che dovrebbero essere attentamente considerati nel contesto legislativo prossimo venturo.

Gli studi presentati nel libro dimostrano che forme evolutive verso una didattica inclusiva con ruoli paritari tra curricolare e sostegno sono possibili e portano a situazioni didattiche migliori, così come è dimostrato che un'evoluzione nella direzione di una didattica inclusiva fondata sulla compresenza curricolare-ex sostegno e sul ruolo di supporto metodologico esercitato da tutor esperti itineranti risulta positiva in termini di risultati di apprendimento e di socialità in tutti gli alunni.

Sembra quindi che sia possibile sostenere la fattibilità e l'utilità di un'evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno nella direzione di una «didattica universale», efficace per tutti gli alunni e improntata ai valori della giustizia come equità.

Gli autori

**Laura Arcangeli, Marco Bartolucci, Donatella Camedda,
Heidrun Demo, Dario Ianes, Antonello Mura, Moira
Sannipoli, Marina Santi, Antioco Luigi Zurru**

€ 5,00

ISBN 978-88-590-1207-8



9 788859 101207 8
I DIRITTI D'AUTORE SARANNO
DEVOLUTI IN ATTIVITÀ SOCIALI

www.erickson.it

Indice

<i>Introduzione</i>	9
<i>Capitolo primo</i>	
La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola (<i>Laura Arcangeli, Marco Bartolucci e Moira Sannipoli</i>)	13
<i>Capitolo secondo</i>	
Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno (<i>Donatella Camedda e Marina Santi</i>)	35
<i>Capitolo terzo</i>	
Riqualificare i processi inclusivi (<i>Antonello Mura e Antioco Luigi Zurru</i>)	47
<i>Capitolo quarto</i>	
Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? (<i>Heidrun Demo</i>)	61
<i>Capitolo quinto</i>	
Evolgere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso) (<i>Dario Ianes</i>)	85
<i>Capitolo sesto</i>	
Gli scenari di una possibile evoluzione del sostegno (<i>Dario Ianes</i>)	109

Introduzione

Negli ultimi cinque anni, dalla pubblicazione del rapporto *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (a cura di Caritas, Treille e Fondazione Agnelli, 2011), il dibattito sulle difficoltà professionali e le possibili evoluzioni o cambiamenti nel ruolo degli insegnanti specializzati per il sostegno e l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è stato una costante di forte impatto nella comunità professionale degli insegnanti, nell'opinione pubblica e negli *stakeholders* (in particolare le famiglie degli alunni con disabilità), fino ad arrivare alla dimensione legislativa, con il disegno di legge proposto dalle associazioni dei familiari e con il prossimo decreto su questi temi previsto dalla Legge 107, «La buona scuola».

La comunità scientifica della Pedagogia e Didattica speciale si è attivata fortemente su questo tema, dibattendo al suo interno (e in innumerevoli occasioni anche in dialogo con il mondo della scuola e con le associazioni dei familiari) le varie ipotesi di evoluzione dell'insegnante di sostegno, da quelle più avanzate a quelle valutate regressive e dannose. La stessa comunità scientifica si è attivata nei vari atenei su tutto il territorio nazionale realizzando nel concreto la nuova specializzazione annuale per l'abilitazione nel sostegno, che attualmente ha completato quasi ovunque due tornate accademiche. Senza l'impegno dei ricercatori e dei docenti di Pedagogia e Didattica speciale non sarebbe stato possibile portare a compimento in modo soddisfacente questi percorsi formativi innovativi rispetto alla precedente specializzazione, ritenuta unanimemente insufficiente.

Ora però i tempi sono maturi per fare qualche ulteriore passo in avanti: il Governo sta lavorando al Decreto sull'inclusione e il sostegno richiesto dalla Legge 107 e perciò vale davvero la pena far sentire la voce anche della ricerca in Pedagogia e Didattica speciale su alcuni di questi temi. Le posizioni in campo erano già state ben descritte e documentate in un e-book free curato da Ianes e Tomasi a seguito del Convegno Erickson di Rimini (*Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?*, 2015, www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2015); in questo libro riportiamo invece alcuni studi con dati di ricerca originali, che dovrebbero essere conosciuti e attentamente considerati nel contesto legislativo prossimo venturo.

Il gruppo dell'Università di Perugia (Arcangeli, Bartolucci e Sannipoli) presenta una ricerca sulla qualità percepita delle varie prassi di integrazione e inclusione in varie scuole; il quadro che ne esce non è particolarmente confortante, ma si prefigurano, anche attraverso la partecipazione dei docenti attivi nel Corso di specializzazione sul sostegno, nuove modalità per realizzare questo ruolo, allo scopo di evitare le consuete forme di separazione e di delega da parte degli insegnanti curricolari.

Il gruppo dell'Università di Padova (Camedda e Santi) sviluppa ulteriormente questo aspetto, approfondendo il tema degli atteggiamenti inclusivi dei docenti, perché una scuola davvero inclusiva si fonda su atteggiamenti e valori che riconoscono pienamente l'infinita varietà delle differenze umane. Lo studio porta dati a sostegno della necessità di promuovere un cambiamento diffuso delle culture e dei valori inclusivi, che non devono essere patrimonio solo di una limitata parte di docenti specializzati.

Il gruppo dell'Università di Cagliari (Mura e Zurru), coinvolgendo gli insegnanti in via di specializzazione, analizza il ruolo della Pedagogia e Didattica speciale nell'evoluzione delle competenze professionali inclusive e porta altre considerazioni a sostegno di questo modello di sviluppo formativo.

Il gruppo dell'Università di Bolzano (Demo e Ianes) presenta due ricerche molto diverse. In quella qualitativa su una decina di classi inclusive (Demo) vengono analizzate diverse forme di interpretazione operativa del ruolo dell'insegnante di sostegno riscontrate sul campo, concludendo che forme evolutive verso una didattica inclusiva con ruoli paritari tra curricolare e sostegno sono già oggi possibili e portano a situazioni didattiche migliori. Nello studio che riporta la sperimentazione in Trentino, condotta dal sottoscritto con la collega Paola Venuti dell'Università di Trento, si dimostra con

una notevole varietà di dati empirici che un'evoluzione radicale del ruolo dell'insegnante di sostegno (nella direzione di una didattica inclusiva fondata anche sulla compresenza curricolare-ex sostegno e sul ruolo di supporto metodologico esercitato da tutor esperti itineranti) non solo è possibile, ma risulta anche positiva in termini di risultati di apprendimento e di socialità negli alunni con disabilità e nei compagni di classe.

Tutte le ricerche hanno sempre dei limiti, metodologici, realizzativi, di interpretazione, ma tentano di fornire ulteriori elementi al dibattito e alle decisioni, che non sono (per fortuna) solo quelle dei legislatori, ma sono anche quelle che determinano le migliaia di prassi, progetti, azioni creative e coraggiose che troviamo nella scuola italiana. Tutto questo mi conferma ulteriormente nell'idea che far evolvere il ruolo degli insegnanti specializzati per l'integrazione degli alunni con disabilità sia oggi necessario e possibile.

Dario Ianes

Capitolo primo

La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola¹

Laura Arcangeli, Marco Bartolucci e Moira Sannipoli

Una ricerca sull'inclusione percepita

Il concetto di *inclusive education* trova le sue radici nella Dichiarazione di Salamanca del 1994: per la prima volta l'attenzione si sposta dall'idea di un'educazione speciale, rivolta strettamente agli studenti con disabilità, a quella di un'educazione per tutti che deve trovare spazio nella scuola ordinaria, comune, accogliendo le molteplici forme di diversità, determinate da qualsiasi condizione di svantaggio psico-fisico, culturale, di genere, socio-economico e razziale.

Con la Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità e la Dichiarazione di Madrid (2002) si sottolinea con forza l'importanza del contesto scolastico come luogo per tutti, fondato sui principi di partecipazione e uguaglianza e primo tassello per la costruzione di una società inclusiva.

Attraverso l'affermazione dell'universalità, inalienabilità e indiscutibilità dei diritti alla partecipazione sociale delle persone disabili, le dichiarazioni internazionali e le legislazioni nazionali hanno indubbiamente avanzato le

¹ L'intero capitolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, Laura Arcangeli è autrice del paragrafo «Una ricerca sull'inclusione percepita»; Marco Bartolucci ha curato il paragrafo «Analisi descrittiva dei dati»; Moira Sannipoli ha curato il paragrafo «Alla ricerca di letture interlocutorie».

richieste politiche dei movimenti delle persone disabili e hanno contribuito al contempo allo smantellamento di molte forme di discriminazione verso le persone disabili. (Terzi, 2013, p. 43)

L'approccio inclusivo è quindi la naturale evoluzione del concetto di integrazione, con l'intento di aprirsi oltre al mondo della disabilità per poter rispondere in maniera non emergenziale alle necessità di tutti e di ciascuno.

Il concetto di integrazione sempre più si riferisce all'ambito educativo in senso stretto e ai singoli alunni disabili, interviene prima sull'individuo e poi sul contesto, incrementa una risposta specialistica, riferendosi a un modello psicologico della disabilità e a una visione compensatoria; quello di inclusione invece guarda alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica, prende in considerazione tutti gli alunni/studenti, interviene prima sui contesti e poi sull'individuo. (Caldin, Guerra e Taddei, 2014, p. 80)

Nel panorama internazionale, in riferimento alle ultime indicazioni dell'UNESCO, è possibile individuare diverse posizioni: la prima che contempla la permanenza di scuole speciali all'interno di un sistema inclusivo per un numero ridotto di bambini con disabilità specifiche e particolari; la seconda che punta alla «universalizzazione» della scuola inclusiva e la terza che, tentando di superare il dibattito scuole speciali/scuole comuni, propone di riflettere e intervenire a favore di una trasformazione sostenibile della scuola in prospettiva inclusiva, tenendo conto delle condizioni contestuali e storico-culturali di ogni Paese.

Nel dibattito internazionale, sicuramente l'Italia è stata un Paese precursore in termini sia di elementi costruttivi che di contraddizioni. Il 30 marzo 1971 il Parlamento italiano approva la legge 118, che all'articolo 28, comma 2 afferma per la prima volta che «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica». Sono passati più di quarant'anni da allora: si è passati dalla stagione dell'inserimento, a quella dell'integrazione per arrivare a quella dell'inclusione; si è cominciato a parlare di progetto di vita, autonomia e vita indipendente, di bisogni educativi speciali, di *human functioning*, ma allo stesso tempo si sono manifestate forme di arretramento.

La situazione in questi anni è profondamente cambiata sotto il profilo culturale, metodologico, operativo delle politiche, culture e pratiche educative.

A livello internazionale, accanto a una tendenza generale che tenta di riconoscere l'importanza di bisogni e prassi inclusive, si attestano anche movimenti opposti che vedono l'inclusione come un freno al raggiungimento di elevati standard negli obiettivi di apprendimento.

Molta della discussione sull'inclusione dà per scontato che l'inclusione sia una cosa buona, come la mamma o la torta di mele. Ma questa posizione deriva dall'affermazione dei diritti umani. Naturalmente, la questione dei diritti umani si può vedere anche da un'altra angolazione: se un genitore o un bambino preferiscono una scuola speciale separata (come alcuni realmente fanno), essi dovrebbero avere il diritto umano di poterci andare? Altri seguono una visione più pragmatica e vorrebbero dimostrare l'efficacia reale dei due sistemi, inclusivo e speciale, di educazione e di istruzione. (Topping e Maloney, 2005, p. 7)

In Italia, nonostante la presenza di un quadro normativo avanzato, le ricerche condotte negli ultimi dieci anni sull'evoluzione dell'integrazione e dell'inclusione evidenziano difficoltà «applicative» non generalizzabili e ugualmente diffuse sul territorio nazionale, ma che rilevano il disagio da parte di tutti i soggetti coinvolti: bambini, ragazzi, famiglie, insegnanti e educatori. Spesso non si trovano risposte istituzionali adeguate e ci si rifugia in tecnicismi, specialismi che tamponano il quotidiano ma che non seminano in termini di progetto di vita.

«La percezione della qualità dei processi inclusivi nelle scuole sedi di tirocinio del corso di formazione finalizzato al conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità» è un progetto di ricerca promosso dall'Università degli Studi di Perugia, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Umbria, coordinato dalla prof.ssa Laura Arcangeli.

L'obiettivo della ricerca è quello di analizzare la percezione della qualità dell'inclusione scolastica raccogliendo le voci e lo sguardo, le percezioni e i posizionamenti di tutti gli attori coinvolti, nel contesto scolastico, a vario titolo, nella sua costruzione: dirigente, insegnanti, tirocinanti e personale ATA.

Allo stesso tempo si è voluta sondare la credibilità della formazione che ci ha coinvolto in termini di possibilità di accompagnare i corsisti ad arricchire una «cassetta di attrezzi» per sapersi pensare costruttori di progetti che abbandonano la logica delle categorie perché non sono sufficienti a comprendere i bisogni. Consapevoli, ed ecco il senso dell'indagine, che ogni formazione incontra grandi ostacoli se si deve confrontare in questo caso con situazioni scolastiche che proclamano principi ma non sanno promuovere pratiche di «speciale normalità».

Abitualmente e ingenuamente, si è portati a considerare la percezione come l'immagine interna della realtà esterna, come una «fotografia» dell'esistente, un modello interno delle caratteristiche fisiche di ciò che si osserva, senza che vi sia una nostra elaborazione e interpretazione. Questo è un approccio passivo alla percezione: si ipotizza che le informazioni siano date ed esistano indipendentemente dal percipiente, il quale può solo registrarle e, eventualmente, reagire ad esse. L'osservazione, secondo questo approccio passivo alla percezione, è pura e oggettiva.

Come ricorda Edgar Morin in *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*:

Una conoscenza non è specchio delle cose o del mondo esterno. Tutte le percezioni sono nel contempo traduzioni e ricostruzioni cerebrali a partire da stimoli o segni captati e codificati attraverso i sensi. Da qui derivano, ben lo sappiamo, gli innumerevoli errori di percezione che ci provengono comunque dal nostro senso più affidabile, quello della visione. All'errore di percezione si aggiunge l'errore intellettuale. La conoscenza, sotto forma di parole, di idee, di teorie, è il frutto di una traduzione/ricostruzione attraverso i mezzi del linguaggio e del pensiero, e perciò sperimenta il rischio dell'errore. (2001, p. 18)

Le percezioni perciò, pur essendo altamente soggettive, hanno il merito di essere il primo tassello della conoscenza e di risultare spesso pericolose perché sotto la soglia della consapevolezza.

Per poter investigare la qualità dei processi inclusivi si è scelto di utilizzare l'*Index per l'Inclusione*, strumento nato in Inghilterra dalla ricerca condotta da Tony Booth e Mel Ainscow nel 2001 e rivisto nel 2011, che raccoglie materiali e proposte che consentono ad alunni, docenti, genitori e dirigenti di valutare l'inclusione nella propria co-

munità scolastica e di progettare azioni che la rendano un ambiente sempre più inclusivo.

L'*Index per l'Inclusione* propone una metodologia partecipativa di autoanalisi complessiva della scuola e del suo funzionamento con la finalità di apportare modifiche migliorative sia sul piano degli apprendimenti sia su quello della socializzazione, a partire dalla consultazione e dalla partecipazione degli attori chiave della scuola e del territorio. L'analisi è strutturata in tre dimensioni: Culture, Politiche e Pratiche.

Le Culture rispecchiano le relazioni e sono profondamente radicate nei valori e nelle convinzioni. Cambiare le Culture è essenziale per sostenere lo sviluppo. Le Politiche riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento. Le Pratiche fanno riferimento al contenuto e ai modi in cui si insegna e si apprende. (Booth e Ainscow, 2015, p. 39)

L'*Index* sposta il focus dal singolo alla necessità di riflettere sul contesto inteso in senso lato, analizzando gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, il sostegno alla diversità e le risorse necessarie per sostenere apprendimento e partecipazione.

Analisi descrittiva dei dati

La ricerca è stata implementata all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno del dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia, attraverso la somministrazione di un questionario all'interno del corso stesso e delle scuole sedi di tirocinio per il corso di specializzazione. Un totale di 273 rispondenti (83 corsisti, 106 insegnanti curricolari, 48 insegnanti di sostegno, 12 dirigenti e 24 personale ATA) hanno compilato un questionario on line implementato ad hoc. Il questionario è stato formulato sulla base degli indicatori forniti dall'*Index per l'Inclusione*.

Attraverso lo studio dei materiali sono state individuate quattro macroaree di interesse: adempimenti di legge (esempio di item: «Nella scuola esistono bagni funzionali per studenti con disabilità»); relazioni (esempio di item: «Tutti gli allievi sanno a chi rivolgersi in caso di difficoltà improvvisa»);

Capitolo secondo

Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno

Donatella Camedda e Marina Santi

Trasformazioni

La prospettiva inclusiva si configura, oggi, non solo come orizzonte auspicato dalle organizzazioni internazionali (UNESCO, 2000), ma più fortemente come impegno concreto assunto sia a livello politico che a livello educativo e sociale da un crescente numero di Paesi che stanno trasformando, o rinforzando, le proprie visioni rispetto alla tematica della diversità e dell'uguaglianza (Kiuppis e Hausstätter, 2014).

L'Italia, sotto questo profilo, si è distinta a livello mondiale per aver sfidato questo cambiamento di prospettiva quasi quarant'anni or sono, garantendo a livello legislativo il diritto degli alunni con disabilità all'istruzione in un contesto scolastico non segregato (Nocera, 2001), generando così un modello di scuola per tutti. Per questo spirito pionieristico, e per l'attuazione dell'integrazione scolastica, il nostro Paese è stato globalmente riconosciuto come alto esempio di inclusione (D'Alessio, 2011; Santi, 2014b; Kanter, Damiani e Ferri, 2014), seppure, come ricordano Canevaro e Malaguti (2015, p. 102), «la cornice dell'inclusione, la prospettiva dei diritti promossa anche in Europa [richieda] di non limitarsi a individuare elementi a conferma o meno della prospettiva sottesa all'integrazione ma di misurarsi problematizzando e innovando lo sfondo teorico concettuale di riferimento».

Risulta sempre più forte, dunque, la necessità di spostare il baricentro pedagogico, ma non solo, da una visione «specialistica», appartenente

alla cornice concettuale dell'integrazione scolastica, a quella «inclusiva», verso e attraverso una riflessione critica che consenta di intraprendere la trasformazione culturale, politica e pratica (Booth e Ainscow, 2008) che tale evoluzione richiede (D'Alessio, 2011). Questa operazione profonda e complessa è possibile, e necessita di essere attuata, attraverso il supporto della ricerca pedagogica e didattica, teorica ed empirica, che ci dovrebbe restituire un quadro critico analitico sul quale riflettere per poter costruire futuri orizzonti di senso traducibili nella pratica educativa quotidiana (Florian, 2014a). Ancora, questo tema appare di assoluta attualità, occupando una posizione centrale nell'ambito del dibattito pedagogico italiano, ma anche in quello politico (Cottini, 2014; Goussot, 2014; Ianes, 2014; Nocera, 2014), specialmente alla luce della recente riforma del sistema scolastico (L. 170/2015), che prevede lo sviluppo della prospettiva inclusiva soprattutto attraverso la ridefinizione della figura del docente di sostegno.

All'interno di questo quadro concettuale, la nostra riflessione si avvale dei risultati di una ricerca esplorativo-qualitativa sugli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti, che scaturisce da alcune domande riguardanti la dimensione valoriale e pratica dell'inclusione e le possibili influenze di una formazione specifica sull'insegnamento agli alunni con disabilità, rispetto alla (tras)formazione di atteggiamenti nell'ottica di un principio educativo inclusivo che assuma la diversità come proprietà intrinseca ed estrinseca di tutte le persone e non solo di alcune (Morin, 2001; Camedda, 2015).

Presentiamo in questa sede alcune considerazioni emerse dalla ricerca, auspicando che esse possano stimolare ulteriori riflessioni circa la formazione degli insegnanti (tutti), sia iniziale che in itinere (Florian, 2014b), in una direzione inclusiva che abbracci significati più ampi rispetto a quelli oggi dominanti.

Una questione di atteggiamento

In ambito internazionale di ricerca sullo sviluppo di sistemi scolastici inclusivi, gli atteggiamenti degli insegnanti sono stati oggetto di numerosi studi in quanto riconosciuti come elemento determinante per la realizzazione di un contesto d'apprendimento inclusivo (Avradimis e Norwich, 2002; Ainscow e Miles, 2008; Fiorucci, 2014). Principalmente, sono stati investigati gli

atteggiamenti delle e dei docenti rispetto all'integrazione degli studenti con disabilità all'interno di classi regolari, laddove un sistema inclusivo era stato introdotto di recente, oppure dove si è ritenuto necessario reconsiderarne gli effetti a distanza di tempo. Questo aspetto, seppure in misura circoscritta rispetto alle ricerche internazionali, è stato indagato anche in Italia (Cornoldi et al., 1998; Balboni e Pedrabissi, 2000; Ianes, Demo e Zambotti, 2010; Canevaro et al., 2011) nell'ambito dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Inoltre, gli atteggiamenti sono stati riconosciuti attraverso numerose ricerche, prevalentemente in ambito internazionale, quale elemento fondamentale per la formazione iniziale (Beacham e Rouse, 2012; Forlin et al., 2014) del futuro corpo docente.

Condividendo questa posizione, si è voluto indagare come gli atteggiamenti inclusivi si riflettano nelle relazioni tra valori e pratica prendendo in considerazione una specifica tipologia di insegnanti, quelli in servizio presso le rispettive scuole d'appartenenza e frequentanti il Corso per le attività di sostegno agli alunni con disabilità.

Le principali domande di ricerca sono riconducibili a tre questioni: la prima riguarda la comprensione del concetto di inclusione da parte delle e dei docenti, la seconda mira a rilevare le relazioni esistenti tra i valori inclusivi e la pratica educativo-didattica, mentre la terza questione interroga l'influenza della formazione per il sostegno come potenziale elemento di stimolo per lo sviluppo degli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti.

Per quanto concerne la cornice teorica, è stata abbracciata un'interpretazione di inclusione (Booth e Ainscow, 2008; Florian, 2010a; 2010b; Santi e Ghedin, 2014) e di pedagogia inclusiva come concetto più ampio, riferito alle differenze tra gli individui come elemento costitutivo dell'essere umano (Santi, 2014a), identificabile nel binomio unità/diversità (Morin, 2001).

Perseguendo l'obiettivo di investigare gli atteggiamenti inclusivi e le relazioni tra valori e pratica educativa, la ricerca ha coinvolto 26 insegnanti che hanno frequentato la prima edizione del Corso di specializzazione per le attività di sostegno istituito per l'anno scolastico 2013/2014. I partecipanti, appartenenti ai quattro ordini scolastici (infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado), erano sia docenti disciplinari (17) che docenti assegnati su posto di sostegno (9) senza previa qualificazione. L'indagine è stata condotta attraverso interviste composte da sei domande rifacentisi agli aspetti della comprensione profonda (spiegazio-

ne, interpretazione, applicazione, prospettiva, empatia, autoconoscenza) sviluppati da Wiggins e McTighe (2004a; 2004b) all'interno del modello di progettazione a ritroso (*Backward Design*), che consente di rilevare in maniera completa le componenti cognitive, affettive e comportamentali degli atteggiamenti (Oskamp e Schultz, 2005; Eagly e Chaiken, 2007; Camedda, in corso di stampa).

Lo strumento d'indagine, originariamente formulato da Santi e Zorzi (2016) nell'ambito dell'indagine sull'insegnante improvvisatore come agente inclusivo, è stato ulteriormente elaborato e adattato agli scopi di ricerca. Attraverso la mediazione di una tavola visiva e tattile raffigurante un'opera d'arte (Kandinskij, *Circles in a circle*, 1923) scomponibile, le interviste sono state autocondotte da ciascun partecipante, facilitando un setting di intervista informale e maggiormente spontaneo (Atkins, Wallace e British Educational Research Association, 2012).

Dall'analisi testuale, svolta attraverso una codifica tematica di tipo qualitativo, sono emersi elementi interessanti circa il valore della formazione esperita dai partecipanti durante il corso di specializzazione, sia da un punto di vista trasformativo degli atteggiamenti, sia come promotrice di una contaminazione positiva di principi (valori) e strategie d'azione (pratica) che contribuiscono, potenzialmente, al cambiamento del contesto educativo del quale gli stessi docenti fanno parte.

Insegnanti per il sostegno come agenti di trasformazione (e di inclusione)

Focalizzandoci principalmente sui risultati riguardanti la terza questione, cioè quella relativa alla formazione fruita dai docenti durante il corso di specializzazione, la ricerca qui presentata restituisce un quadro interessante circa il valore trasformativo che i docenti intervistati, specialmente quelli curricolari, hanno attribuito al percorso intrapreso, indicando una valenza di tipo sia pratico che teorico rispetto all'assunzione di una prospettiva pedagogica inclusiva (Caldin, 2001) non legata solo all'ambito della disabilità. Alcuni docenti, riflettendo sugli elementi che facilitano e ostacolano l'essere inclusivi, hanno espresso riferimenti alla formazione fruita nel corso di specializzazione, com'è possibile desumere da alcuni estratti riportati di seguito: