

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, SOCIALI E
DELLA COMUNICAZIONE



**DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE DEL LINGUAGGIO, DELLA SOCIETÀ,
DELLA POLITICA E DELL'EDUCAZIONE**

XXXV CICLO

Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione

TESI DI DOTTORATO

in

*Formazione Integrata Teorico Pratico Esperienziale Embodied-
based per i docenti. Il ruolo inclusivo della scuola*

Coordinatore
Chiar.mo Prof. Filippo Fimiani

Candidata
Valeria Minghelli
Matricola: 8801400104

Tutor
Prof.ssa Carmen Palumbo

Co-Tutor
Chiar.mo Prof. Filippo Gomez
Paloma

Anno Accademico 2021/2022

Indice

ABSTRACT.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUZIONE.....	10
I CAPITOLO	18
L'INCLUSIONE SCOLASTICA.....	18
DAL QUADRO NORMATIVO ED EPISTEMOLOGICO ALLA PROGETTAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA IN OTTICA BIO-PSICO-SOCIALE.....	18
I.1 L'inclusione nel contesto normativo nazionale e internazionale	18
I.2 Excursus storico della normativa in materia di inclusione	19
I.3 La specificità del contesto nazionale: la nascita del paradigma inclusivo	25
I.3.1. L'orizzonte di senso dei documenti di programmazione nel quadro normativo nazionale e internazionale	28
I.4 Disabilità: aspetti organizzativi e documenti per l'inclusione	31
I.5 L'ICF, da strumento a paradigma dell'inclusione: aspetti concettuali.....	35
I.5.1. L'ICF Struttura ed elementi costitutivi.....	40
I.5.2. L'ICF e il duplice potenziale inclusivo del contesto educativo scolastico	43
I.5.3. L'ICF come strumento di promozione dell'autodeterminazione alla scuola dell'infanzia	47
II CAPITOLO	51
LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE	51
L'INCLUSIONE E IL RUOLO DELLA FORMAZIONE DOCENTI	51
II.1 La professionalità docente tra complessità e raccomandazioni normative	51
II.2 La formazione docenti nello scenario normativo internazionale e nazionale	54
II.3 La professionalità del docente inclusivo tra richieste, bisogno ed evidenze.....	60
II.3.1. Il disagio educativo e formativo del docente.....	64
II.3.2. La formazione docenti in letteratura: come orientare la formazione per la promozione dell'inclusione	68
II.4 Le competenze emotivo/relazionali del docente	70
II.5 Dalle competenze emotivo relazionali al senso di auto-efficacia: atteggiamenti positivi, credenze e convinzioni.....	73
III CAPITOLO.....	77
LA COMPLESSITÀ DELL'INCLUSIONE E IL RUOLO DELLA CORPOREITÀ NEI PROCESSI INCLUSIVI E DI FORMAZIONE	77
III.1 La corporeità inclusiva del docente	77

III.2 Il docente mediatore di processi inclusivi efficaci	82
III.3 Le potenzialità espressive intenzionali del bambino come elementi di funzionamento e autodeterminazione	86
III.4 Il docente inclusivo, leva del cambiamento	88
IV CAPITOLO	94
LA PROSPETTIVA INTEGRATA DELL'EMBODIED COGNITIVE SCIENCE: QUADRO TEORICO	94
IV.1 Verso una conoscenza incarnata.....	94
IV.2 Embodiment e Embodied Cognition una nuova chiave di lettura dei processi di interazione e cognizione.....	98
IV.3 I principi dell'approccio <i>Embodied based</i> per una formazione integrata.....	107
IV.3.1. Azione/percezione, simulazione incarnata, comprensione e rappresentazione	109
IV.3.2. Partecipazione, memoria, consapevolezza.....	113
IV.3.3 Assunzione del punto di vista altrui	116
IV.4 Dal quadro teorico alla strutturazione dell'approccio di Formazione Integrata Teorico Pratico Esperienziale Embodied Cognition based	121
IV.4.1 Gli elementi costitutivi dell'approccio Embodied Cognition based.....	123
IV.4.2 Le fasi della formazione e gli elementi costitutivi.....	125
IV.5 Il <i>video modeling</i> come strumento per lo sviluppo di competenze inclusive incarnate	134
V CAPITOLO.....	144
L'APPROCCIO DI FORMAZIONE INTEGRATA DOCENTI TPE EC-BASED PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE INCLUSIVE INCARNATE.....	144
V.1 Quadro teorico di riferimento	144
V.2 Sintesi degli elementi costitutivi dell'approccio TPE EC-based.....	154
V.3 Ipotesi e interrogativi di ricerca.....	156
V.4 Obiettivi dello studio	158
V.5 Metodologia della ricerca	159
V.5.1 Ideazione e sperimentazione preliminare del modello	159
V.5.2 La ricerca Formazione Integrata Teorico Pratico Esperienziale Embodied-based per i docenti. Il ruolo inclusivo della scuola. Disegno e procedura metodologica	161
V.5.3 Campione	166
V.5.4 Cronoprogramma.....	170
V.5.5 Strumenti	176
V.5.6 Analisi dei dati.....	187
V.6 Risultati e discussione	188
CONCLUSIONI	225

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, SOCIALI E DELLA
COMUNICAZIONE



Dottorato di Ricerca in
“Scienze del Linguaggio, della Società, della Politica e
dell’Educazione

XXXV CICLO

Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione

Nome: Valeria

Cognome: Minghelli

Matricola: 8801400104

Titolo tesi: *Formazione Integrata Teorico Pratico Esperienziale Embodied-based per i docenti. Il ruolo inclusivo della scuola*

Settore concorsuale: 11/D2 Didattica e Pedagogia Speciale

Settori Scientifico Disciplinari (SSD): M-EDF/01 – PED/03

Coordinatore: Prof. Filippo Fimiani

Referente curriculum d): Prof. Felice Corona

Tutor: Prof.ssa Carmen Palumbo

Co-Tutor: Prof. Filippo Gomez Paloma

ABSTRACT

L’Embodied Cognition pone i processi di apprendimento alla luce di una visione multi-prospettica emergente dal dialogo tra diversi ambiti del sapere onde capitalizzarne criticamente le implicazioni (Sibilio, 2020), riconoscendo l’esistenza di un dialogo circolare tra dimensioni di ordine cognitivo, esperienziale e corporeo (Damasio, 1995; Gallese et al., 2006; Glenberg, 2008; Barsalou, 2010; Caruana & Borghi, 2016). Questa prospettiva determina ricadute imprescindibili nelle riflessioni attorno al tema della formazione dei docenti di sostegno che richiede riflessioni di ordine cognitivo, strettamente legate a dimensioni corporee capaci di determinare le sorti di relazioni interpersonali inclusive efficaci.

Dopo aver descritto la complessità dei processi inclusivi alla luce delle variazioni terminologiche e sostanziali determinatesi nel corso delle evoluzioni normative, il presente lavoro di tesi delinea lo stato dell’arte sul bisogno formativo del docente e sulle dimensioni della formazione considerate in grado di incidere positivamente sulla promozione di competenze inclusive reali. Lo studio presenta un’ampia descrizione dei costrutti di matrice embodied posti a fondamento

dell'approccio di Formazione Integrata Teorico Pratico Esperienziale Embodied Cognition based (TPE EC-b), strutturato secondo una logica ricorsiva tra le dimensioni teorica pratica e esperienziale (Gomez Paloma & Damiani, 2015).

Lo studio ha indagato le potenzialità della Formazione Integrata con l'obiettivo di comprendere se questa possa influire positivamente su: motivazione a partecipare; capacità di scelta delle strategie inclusive; percezione di autoefficacia del docente; opinioni nei confronti dell'inclusione e della disabilità.

Attraverso una strategia di ricerca di tipo misto, si è fatto ricorso a un disegno di ricerca di tipo quasi sperimentale che ha previsto la somministrazione di un questionario auto-compilato, in ingresso e in uscita (Q1-prima e Q2-dopo l'implementazione della formazione integrata). Per approfondire il costrutto dell'autoefficacia si è fatto ricorso, in uscita, alla scala *TEIP, Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (Sharma et al., 2012; Aiello et al., 2017). Gli strumenti hanno inteso verificare l'ipotesi della ricerca, per comprendere se e in che modo la formazione integrata sia in grado di promuovere una più efficace comprensione e una incarnazione dei contenuti della formazione. L'indagine ha coinvolto un campione di 335 partecipanti ai laboratori dei Corsi di Specializzazione per il Sostegno, per la scuola dell'infanzia, strutturati secondo l'approccio TPE EC based. L'analisi delle percezioni dichiarate dai partecipanti sembrerebbe confermare le ipotesi di ricerca. In particolare, la formazione integrata sembra favorire lo sviluppo di competenze spendibili nella realtà lavorativa, una migliore comprensione dei contenuti teorici, l'attivazione di riflessioni utili sulle dinamiche relazionali e sulle proprie potenzialità inclusive; nonché influire positivamente sulle convinzioni rispetto alla disabilità e all'inclusione, a partire anche da una maggiore percezione di autoefficacia nelle prassi inclusive. In riferimento agli obiettivi dell'indagine, la sezione quantitativa ha rilevato un incremento nelle rilevazioni post-formazione, a proposito delle percezioni dichiarate circa la capacità dei laboratori di influire positivamente sulla motivazione a partecipare, sulla percezione di autoefficacia dei docenti e sulla capacità di scelta di strategie inclusive. Per ciascuna delle ricadute, l'incremento è stato registrato in relazione a ognuna delle dimensioni della formazione (teorico-pratico-esperienziale). Tra gli elementi costitutivi di maggior efficacia il *video modeling* si conferma un utile strumento di formazione sui temi dell'inclusione. Particolarmente interessante è il confronto, pre- e post-formazione, tra opinioni, atteggiamenti e credenze circa la disabilità e l'inclusione, in cui si registra un decremento delle risposte collocate nella categoria del modello medico a favore di quelle collocate nella categoria del modello bio-psico-sociale. In riferimento alla percezione di autoefficacia (Q1-Q2; TEIP), gli indagati dichiarano una percezione di autoefficacia relativamente positiva rispetto alle dimensioni della collaborazione e della condivisione sia in riferimento alle relazioni interpersonali tra bambini, che con i colleghi. Altro elemento di coerenza tra i questionari e la scala TEIP è riconducibile ai timori dichiarati circa il "sentirsi in grado di gestire comportamenti dirompenti, di disturbo o aggressivi" rispetto ai quali si registrano valori lievemente inferiori. Quest'ultimo aspetto suggerisce, come prospettiva futura, la necessità di individuare nuovi strumenti in grado di far sperimentare, realmente o in maniera simulata, situazioni in cui sia previsto il ricorso ad altri strumenti di formazione per offrire ai discenti, sempre più l'occasione di colmare il *gap* tra teoria e pratica e sostenerli e accompagnarli verso un superamento realistico e responsabile dei propri timori nei confronti della disabilità e dell'inclusione.

Parole chiave: corporeità didattiche; formazione docenti; Embodied cognition; inclusione; scuola

ABSTRACT

Embodied Cognition allows learning processes to emerge in a multi-perspective vision from the dialogue between different fields of knowledge in order to critically capitalize on its implications (Sibilio, 2020), recognizing the existence of a circular dialogue between cognitive, experiential and corporeal dimensions (Damasio, 1995; Gallese et al., 2006; Glenberg, 2008; Barsalou, 2010;

Caruana & Borghi, 2016). This perspective determines essential consequences in reflections on the subject of the training of support teachers, which requires cognitive reflections, closely linked to bodily dimensions capable of determining the goal of effective inclusive interpersonal relationships.

After describing the complexity of inclusive processes implying the terminological and substantive variations that have taken place in the course of regulatory evolutions, this thesis outlines the teacher's training needs and the dimensions of training considered capable of positively impacting on the promotion of real inclusive competences. The study presents an extensive description of the embodied matrix intended to underline the Embodied Cognition-based Theoretical-Practical-Experiential Integrated Training (TPE EC-b) approach, structured according to a recursive logic between the theoretical-practical and experiential dimensions (Gomez Paloma & Damiani, 2015).

The study investigated the potential of Integrated Training with the aim of understanding whether it could positively influence: motivation to participate; ability to choose inclusive strategies; teacher's perception of self-efficacy; opinions towards inclusion and disability.

An experimental research design was used, involving the administration of a self-completed questionnaire, of entrance and exit (Q1-before and Q2-after the implementation of integrated training). The TEIP scale, Teacher Efficacy for Inclusive Practices (Sharma et al., 2012; Aiello et al., 2017) was used to investigate the construct of self-efficacy at exit. The instruments aimed to test the research hypothesis, to understand whether and how integrated training is able to promote a more effective understanding and embodiment of training content. The survey involved a sample of 335 participants in the workshops of the Specialization Courses for Support, for pre-school, structured according to the TPE EC-based approach. The analysis of the participants' stated perceptions would seem to confirm the research hypotheses. In particular, the integrated training seems to favor the development of skills that can be used in the working reality, a better understanding of theoretical contents, the activation of useful reflections on relational dynamics and on one's own inclusive potential; as well as positively influencing beliefs regarding disability and inclusion, also starting from a greater perception of self-efficacy in inclusive practices. Regarding the objectives of the survey, the quantitative section revealed an increase in the post-training surveys regarding the stated perceptions of the ability of the workshops to positively influence the motivation to participate, the teachers' perception of self-efficacy and the ability to choose inclusive strategies. For each of the repercussions, the increase was recorded in relation to each of the training dimensions (theoretical practical experiential). Among the most effective building blocks, *video modeling* is confirmed as a useful training tool on inclusion issues. The comparison, pre- and post-training, between attitudes and beliefs regarding disability and inclusion, in which there is a decrease in the responses placed in the medical model category in favor of those placed in the bio-psycho-social model category, is interesting. Regarding the perception of self-efficacy (Q1-Q2; TEIP), the respondents declare a relatively positive perception of self-efficacy in relation to the dimensions of collaboration and sharing, both related to interpersonal relations between children and with colleagues. Another element of consistency between the questionnaires and the TEIP scale can be traced back to the stated fears concerning "feeling able to manage disruptive, disruptive or aggressive behavior" in relation to which slightly lower values are recorded. This last aspect suggests, as a future prospect, the need to identify new tools capable of making learners experience, really or in a simulated way, situations in which the use of other training tools is envisaged in order to offer them more and more the opportunity to fill the gap between theory and practice and to support and accompany them towards a realistic and responsible overcoming of their fears towards disability and inclusion.

Key words: body teaching; teacher training; embodied cognition; inclusion; school

INTRODUZIONE

La complessità dello scenario educativo odierno, influenzato e caratterizzato da innumerevoli aspetti di ordine sociale, culturale, politico, richiede un continuo ed efficace ripensamento delle scienze dell'educazione, alla luce del rinnovato dialogo tra la pedagogia e gli altri ambiti del sapere. In particolare, l'incalzante iter normativo attorno al tema dei bisogni educativi speciali costituisce l'emblema della complessità sottesa all'implementazione di interventi educativo-didattici inclusivi che mirino a delinarsi come efficaci e soprattutto reali. Questa complessità sfidante affida un ruolo centrale al contesto educativo, chiamato a perseguire per tutti e per ciascuno il raggiungimento del successo formativo e del benessere bio-psicosociale (OMS, 2001; 2007), in vista dei principi di qualità della vita e autodeterminazione (Schalock & Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015).

La rivoluzione paradigmatica apportata dall'ICF (*International Classification of Functioning Disability and Health*, OMS, 2001; 2007), fornisce costantemente elementi essenziali per una ridefinizione del paradigma della disabilità, per cui questa sia da intendersi non più come un mero stato ontologico del soggetto, bensì quale risultante di una complessa relazione tra lo stato di salute e i fattori personali e ambientali propri del contesto in cui questi vive. Analogamente, il funzionamento dell'individuo, in questo senso, è considerato frutto degli esiti positivi di questa interazione (OMS, 2001; 2007). In questo scenario, il docente è chiamato a fronteggiare una complessità normativa e reale, attraverso la strutturazione di un contesto facilitante, a partire dalla considerazione, non già e non solo della condizione di disabilità, bensì delle possibilità di funzionamento del

soggetto in termini di attività e partecipazione, che assumono una funzione fondamentale nel determinare lo sviluppo e gli esiti della disabilità stessa.

Le competenze inclusive del docente rappresentano, insieme con le competenze disciplinari, metodologiche e specialistiche, una dimensione irrinunciabile della formazione docente, che non può ridursi alla sola trattazione teorica di strategie inclusive possibili, o all'adozione di modelli di progettazione e strumenti differenti. Le sfide quotidiane, repentine e mutevoli proprie dello scenario educativo, richiedono ai docenti tutti una capacità di scelta di strategie inclusive, non solo compresa o "pensata", è necessario che questa sia incarnata (Minghelli et al., 2022) nell'*agire didattico* del docente (Rivoltella & Rossi, 2017), ovvero costitutiva della sua stessa corporeità (Gomez Paloma, 2009; 2015; Sibilio, 2012; 2015).

In particolar modo, la promozione dell'inclusione, specie alla scuola dell'infanzia, è possibile allorquando il docente, sia capace di operare continui aggiustamenti sul contesto e sugli ambienti di apprendimento, ivi compreso il suo corpo e le sue azioni. La corporeità didattica del docente assume in questo orientamento un ruolo fondamentale nel favorire la costruzione di schemi di azione e interazione e di stili comunicativi efficaci, utili a promuovere realmente l'inclusione, in funzione del bisogno speciale del bambino e della sua intenzionalità.

Questo richiede che vi sia, in coloro che sono preposti a promuovere l'inclusione, una importante «[...] attenzione ai linguaggi espressivi del corpo e alla loro evoluzione» (Formenti, 2009, p.52). Il docente di scuola dell'infanzia deve essere in grado di riconoscere, accogliere e contenere il bisogno propriocettivo, espressivo ed esplorativo del bambino, e dei suoi pari, onde indirizzarne il gioco spontaneo, all'interno di un percorso intenzionalmente pensato e agito. Ciò richiede, a sua volta, una profonda

considerazione e consapevolezza circa le ricadute del proprio agire educativo/didattico inclusivo, che passa sia attraverso azioni intenzionali, scelte metodologiche pensate e consapevoli, sia attraverso prassi implicite, determinate da specificità personali elementi costitutivi di una corporeità e una postura (Sibilio, 2015) *accogliente, incoraggiante*, di un *regista* che sia *responsabile e partecipe*, così come indicato anche nelle Linee Guida Pedagogiche per il Sistema Integrato del 2017.

«Riposizionare al centro dell'educazione e dell'attenzione pedagogica la corporeità diventa il punto di partenza per una nuova educazione basata sull'organizzazione di pratiche educative - e formative - che valorizzino le potenzialità motorie, emotive, sensoriali ed espressive» dei bambini e dei docenti (Palumbo, 2018, p. 24).

È chiaro, dunque, quanto sia necessario orientare la formazione verso pratiche attive e riflessive che riconoscano centralità a tutte le dimensioni coinvolte nei processi inclusivi. È indispensabile la valorizzazione delle dimensioni emotivo-corporee esplicite e implicite, del docente e del bambino, in qualità di attori co-protagonisti della relazione educativa.

Alla luce di queste riflessioni, infatti, entrambi i soggetti svolgono nella circolarità della relazione interpersonale, le funzioni di attore e regista della relazione educativa, entrambi infatti co-evolvono in una logica enattiva (Rossi, 2011) e contribuiscono ad orientare ed influenzare reciprocamente i rispettivi investimenti corporei, determinando così le possibilità reciproche di funzionamento, in termini di attività e partecipazione (OMS, 2001; 2007) in relazione al contesto.

In questo orizzonte interpretativo dell'agire corporeo del bambino e del docente, intesi come strumenti, oggetti e soggetti di relazioni interpersonali efficaci, il presente lavoro di tesi ha avuto lo scopo di indagare circa l'efficacia di un approccio di formazione

docenti integrata Teorico Pratico Esperienziale strutturato alla luce delle consapevolezze emergenti dalla prospettiva dell'Embodied Cognition e implementato nell'ambito dei laboratori previsti per i Corsi di Specializzazione per il Sostegno didattico, per la Scuola dell'Infanzia e rappresenta parte delle attività di ricerca, studio e formazione condotte nell'ambito del triennio previsto per il Dottorato in "Scienze del linguaggio, della società, della politica e dell'educazione", per il curriculum d, *Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione* (denominazione perfettamente calzante con il presente lavoro di ricerca).

La prima parte dell'elaborato intende descrivere la complessità dei processi inclusivi alla luce delle variazioni terminologiche e sostanziali determinatesi nel corso delle evoluzioni normative che hanno interessato in particolare il contesto educativo-scolastico. Questa sezione persegue lo scopo di descrivere il contesto di riferimento, a partire dai documenti normativi e programmatici che ne determinano e, al contempo ne delineano, le caratteristiche di complessità e non linearità. Alla luce della complessità normativa e sostanziale descritta nel capitolo I, il capitolo II mira a individuare e descrivere il bisogno formativo del docente, a partire da una trattazione del tema della formazione docente e in particolare dei documenti normativi che in ambito nazionale e internazionale, se ne sono occupati. Nel descrivere il ruolo del docente di mediatore di processi inclusivi virtuosi si giunge ad una revisione della letteratura sul tema del docente inclusivo, per comprendere quali siano gli elementi considerati in grado di incidere positivamente sulla promozione di competenze inclusive e sulla reale possibilità di strutturazione e implementazione di progetti inclusivi efficaci. L'analisi della letteratura consente di mettere in luce la necessità di una formazione docenti adeguata e continua che risulti efficace nel promuovere non solo conoscenze, abilità e competenze psicopedagogiche e metodologiche, bensì che miri a influenzare le dimensioni personali, valoriali del docente,

costituite da atteggiamenti, opinioni e percezioni nei confronti della disabilità e dell'inclusione stessa.

Alla luce dello stato dell'arte descritto, prima di introdurre il framework teorico di riferimento, il terzo capitolo persegue l'intenzione di descrivere la corporeità didattica del docente come elemento costitutivo dei processi educativo didattici inclusivi, in grado di declinarsi non già e non solo all'interno di prassi inclusive esplicitamente progettate e implementate, bensì anche e soprattutto attraverso taluni elementi impliciti della comunicazione e della relazione interpersonale (docente/bambino e tra bambini) considerati in grado di incidere significativamente sugli esiti di relazioni inclusive efficaci.

Il quarto capitolo è dedicato alla descrizione del quadro teorico di riferimento che costituisce lo sfondo integratore sotteso alle riflessioni, alle ipotesi di ricerca su cui si sono innestate la progettazione e l'implementazione dell'approccio formativo, il contesto scientifico-culturale alla luce del quale osservare, interpretare l'oggetto di studio e le sue ricadute nell'ambito delle esperienze di formazione condotte.

Questa sezione del lavoro di tesi descrive il framework teorico di riferimento individuato nel filone di studi attorno al tema *dell'Embodied Cognitive Science*. A partire dunque dalla descrizione dell'*embodiment*, come chiave interpretativa olistica dei processi di interazione individuo ambiente, che riconosce l'esistenza di un dialogo circolare tra i processi di percezione/azione, cognizione e contemporaneamente il loro continuo ridefinirsi con l'ambiente, secondo una logica co-evolutiva non lineare, si passa alla descrizione delle ricadute che questa visione sistemica, dinamica e complessa ha avuto nell'ambito degli studi attorno ai processi di apprendimento. Nella prima parte, vengono descritti i temi principali del framework di matrice embodied, mentre la seconda parte del

capitolo è dedicata alla descrizione dei principali costrutti giustificativi della strutturazione dell'approccio formativo descritto nell'ultima parte del quarto capitolo, in cui sono presentati nel dettaglio gli elementi costitutivi progettati, implementati e indagati nel corso dei tre anni della ricerca alla luce delle consapevolezze di matrice embodied.

Il V capitolo, descrive l'indagine quasi sperimentale condotta nei tre anni di dottorato: la prima parte di questa sezione presenta una sintesi di quanto esposto nei capitoli precedenti (complessità dell'implementazione di processi inclusivi virtuosi nel contesto educativo scolastico della scuola dell'infanzia, complessità sottesa al ruolo del docente inclusivo e individuazione del bisogno formativo, descrizione dello stato dell'arte e della letteratura scientifica in materia di formazione dei docenti, sintesi del framework teorico e degli elementi costitutivi dell'approccio di Formazione Integrata, Teorico pratico esperienziale Embodied Based). La seconda parte del capitolo V descrive nel dettaglio gli elementi propri della metodologia della ricerca (design della ricerca; ipotesi e interrogativi della ricerca; campione; cronoprogramma e metodologia della ricerca; strumenti; rilevazione, analisi e ampia discussione dei dati; conclusioni).

Attraverso una strategia di ricerca di tipo misto quali quantitativo, l'indagine ha previsto il ricorso ad un disegno di ricerca di tipo quasi sperimentale che ha previsto la somministrazione di un questionario auto compilato somministrato in fase ex ante (ovvero prima dell'implementazione della formazione TPE EC based) e in fase ex post (ovvero a conclusione di un percorso laboratoriale strutturato secondo l'approccio di formazione integrata. Il questionario ha inteso indagare e verificare l'ipotesi della ricerca, ovvero comprendere se e in che modo la formazione EC based sia in grado di promuovere, attraverso un approccio integrato teorico-pratico-esperienziale, una più efficace

comprensione ed una incarnazione dei contenuti stessi della formazione, che saranno stati studiati, osservati, esperiti e sui quali si siano operate riflessioni condivise.

L'obiettivo del presente studio è stato quello di acquisire informazioni, a partire dalla percezione dei discenti, circa le ricadute di efficacia della formazione su: motivazione a partecipare ai corsi di formazione teorico-pratica-esperienziale; capacità di scelta delle strategie inclusive; percezione di auto-efficacia del docente; cambio di prospettiva riguardo l'inclusione e la disabilità. Infine, i riferimenti bibliografici e normativi riportano fedelmente le fonti scientifiche e la documentazione che hanno consentito lo studio e l'approfondimento dei temi sviluppati e indagati nell'ambito della ricerca.

I CAPITOLO

L'INCLUSIONE SCOLASTICA

DAL QUADRO NORMATIVO ED EPISTEMOLOGICO ALLA PROGETTAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA IN OTTICA BIO-PSICO-SOCIALE

I.1 L'inclusione nel contesto normativo nazionale e internazionale

La scuola del XXI secolo si trova a dover fronteggiare un'emergenza formativa derivante da una molteplicità di fattori sociali, economici, istituzionali che richiedono un costante aggiornamento del modo di intendere ed “erogare” la didattica, in risposta ad un bisogno formativo perennemente *in fieri*. Il dibattito sul docente inclusivo, non si è mai chiuso in corrispondenza del mai saturo bisogno di ciascun alunno di esser incluso nel complesso sistema educativo scolastico, prima, in quello sociale, poi.

Le variazioni normative delineatesi in materia di disabilità (D.Lgs. 66/2017; D.Lgs. 96/2019; D.I. 182/2020) suggeriscono un nuovo modo di intendere e promuovere l'inclusione a scuola ed invitano all'assunzione di una prospettiva completamente rinnovata nei confronti della disabilità.

Parallelamente, l'avvicinarsi normativo attorno al tema dei bisogni educativi speciali (BES), iniziato nel 2012 (ma i cui prodromi sono rintracciabili già a partire dalla Legge 170 del 2010 a tutela degli allievi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e soggetto a molteplici riflessioni ed integrazioni, è foriero di contenuti espliciti ed impliciti differenti. Se da un lato, infatti, questa attenzione normativa sottolinea gli “oneri” del docente “tutelando” i diritti degli allievi con Bisogni Educativi Speciali, dall'altro

riconosce alla scuola tutta, un ruolo centrale nel promuovere un proficuo processo di crescita, sviluppo e inclusione per ciascun individuo.

Coerentemente con i principi costituzionali (art. 3, art. 34 e art. 38) che da sempre tutelano il diritto allo studio, all'educazione e allo sviluppo professionale, nonché la pari dignità e l'uguaglianza dinanzi alla legge per tutti, il D. Lgs. 13 aprile n. 66/2017 *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, anche noto come "Decreto Inclusione", conferma e rinnova l'impegno della scuola italiana nel favorire la piena realizzazione dell'inclusione degli alunni e degli studenti con disabilità.

Il citato decreto attuativo aggiorna, riorganizza e razionalizza i provvedimenti vigenti in materia di disabilità certificata, ai sensi della legge 104 del 1992, rimodulandone alcuni principi e strumenti costitutivi alla luce di una ridefinita prospettiva inclusiva nazionale e internazionale.

Per giungere ad un simile assetto normativo, organizzativo e metodologico l'inclusione della diversità, intesa essa stessa come una risorsa, ha affrontato, nel corso degli anni, più di una rivoluzione concettuale.

Per comprendere a fondo le implicazioni sottese al costrutto inclusivo odierno, è necessario ripercorrere attraverso un sintetico excursus storico alcune tappe fondamentali della normativa in tema di disabilità.

I.2 Excursus storico della normativa in materia di inclusione

Un primo momento significativo che ha innescato l'avvio delle riflessioni in tema di integrazione scolastica è rappresentato dalla Legge 118 del 30 marzo 1971. Fino a quel momento, infatti, per i soli soggetti con disabilità lieve era prevista la possibilità di frequenza all'interno di classi differenziali, mentre per le disabilità gravi era prevista la frequenza e il soggiorno presso istituti speciali. La legge del 1971 prevedeva il solo

inserimento dei soggetti con disabilità lieve nelle classi comuni di scuola pubblica; tuttavia, non vi era ancora alcun riferimento alla necessità di adottare strategie didattiche diversificate per questi soggetti. Sulla necessità di rispondere alle difficoltà educative e di intervento emerse, veniva redatto qualche anno dopo, precisamente nel 1975, il documento Falcucci, che, ancora in riferimento alle sole disabilità lievi, introduceva il richiamo alla necessità di una revisione dei paradigmi didattici, metodologici e organizzativi tradizionali (Bosio, 2005).

Per assistere all'abolizione delle classi differenziali si è dovuto attendere fino al 1977 con la legge n° 517 del 4 agosto. Dunque, già nei primi anni in cui si è avviato il processo di inserimento degli alunni con disabilità, dapprima lieve, poi grave, nelle classi comuni, si sono via via delineate nuove necessità e consapevolezze sulla scorta delle quali si è innescato un iter normativo, terminologico e sostanziale che continua a mutare in funzione di scenari scientifici, socioeconomici e culturali sempre nuovi.

Un primo grande cambiamento valoriale attorno al tema dell'integrazione nasce con la legge 104 del 1992 (Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate) che poneva definitivamente le basi per la tutela della dignità umana della persona con disabilità impegnando lo Stato a rimuovere le condizioni invalidanti, con lo scopo di promuovere l'autonomia individuale dei soggetti disabili. La Legge Quadro stabiliva l'estensione dei principi di integrazione a tutti i soggetti portatori di handicap e per ogni ordine di istruzione, dagli asili nido alle università.

Il 1992 apre la strada, dunque, a tutte le misure organizzative volte alla realizzazione del processo di integrazione dei soggetti con handicap, individuando come obiettivo dell'integrazione scolastica «[...] Lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella

socializzazione» (Legge 104/92, art. 12) e - riconoscendo - agli insegnanti di sostegno «[...] la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui - questi operino e ne raccomanda - la piena partecipazione alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti» (Legge 104/92 art. 13).

Nel frattempo, nello scenario internazionale, iniziavano a delinearsi i principi dell'inclusione. Sebbene, infatti, l'espressione "bisogni educativi speciali" sia oggi al centro delle riflessioni educativo-didattiche a partire dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, la sua prima formulazione risale al Rapporto Warnock del 1978 che «introducendo per la prima volta l'innovativo concetto di Special Educational Needs , ha rappresentato un punto di svolta fondamentale verso un approccio inclusivo alle diversità basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità» (Chiappetta Cajola, 2010, p. 227). Inoltre, la *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*, emanata dall'U.N.E.S.C.O. nel 1994. In essa i rappresentanti di 92 governi e di 25 organizzazioni internazionali partecipanti alla Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali si sono riuniti, in Spagna, per rinnovare l'impegno delle nazioni coinvolte nel favorire un'educazione per tutti.

La Dichiarazione di Salamanca (1994) assume come principio fondamentale della scuola inclusiva, il diritto inalienabile di ciascun bambino di apprendere insieme agli altri in qualsiasi luogo e in maniera indipendente da eventuali difficoltà o differenze. La dichiarazione invita, altresì, le scuole inclusive a riconoscere e accogliere le differenti esigenze degli studenti e a rispondere ad esse, in funzione dei molteplici stili di apprendimento, fornendo a tutti «un'istruzione di qualità attraverso curricula appropriati,

disposizioni organizzative, strategie di insegnamento, uso delle risorse e partnership con le [...] comunità» (p. 12)¹.

Auspiciando un supporto continuativo e la predisposizione di servizi efficaci in grado di farsi carico dei diversi bisogni incontrati in ogni scuola, la Dichiarazione di Salamanca ha, dunque, rappresentato un momento fondamentale nel promuovere i principi inclusivi sui quali le organizzazioni internazionali hanno iniziato a delineare le fondamenta dell'educazione inclusiva (UNESCO, 2005, 2009, 2017; ONU, 2006, 2015; CoE, 2018; Chiappetta et al., 2019).

I valori inclusivi, nel corso del tempo, hanno “guadagnato” un legame indissolubile con le pratiche e gli orientamenti in ambito politico amministrativo, esercitando un'importante influenza sullo sviluppo di strumenti scolastici come, ad esempio, l'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002; Chiappetta Cajola et al. 2019, p. 143). L'Index per l'inclusione, pubblicato in Gran Bretagna nel 2000 e tradotto per il contesto italiano ad opera di Ianes e Dovigo (Chiappetta Cajola, 2010) promuove l'idea per cui le scuole possono migliorare la propria organizzazione in materia di inclusione a partire dal condurre un'auto-analisi del proprio grado di inclusività. È a partire dal 1994 che «il concetto di educazione inclusiva ha iniziato ad orientare le politiche educative di molti Paesi» (Peters, 2004; Ainscow, 2005; Kanter et al. 2013; Caldin et al., 2013, citati in Di Gennaro et al., 2016, p. 144).

¹ «The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities. There should be a continuum of support and services to match the continuum of special needs encountered in every school” (Salamanca Framework for Action, 1994, p. 12).

Poco dopo, nel panorama normativo nazionale, la legge Bassanini 59 del 1997 affida alle scuole la responsabilità di individuare strategie, metodi e strumenti per il conseguimento degli obiettivi e degli standard nazionali, che costituiscono il limite invalicabile per l'esercizio dell'autonomia. L'articolo 4 del D.P.R. 275 del 1999, nell'attribuire autonomia organizzativa e didattica alle scuole seppur con riferimento ai Programmi Nazionali, promuove la strutturazione di percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere di tutti gli alunni, riconoscendone e valorizzandone le diversità, promuovendo le potenzialità di ciascuno, adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.

Nel corso degli anni, i temi delle "potenzialità" e della "contitolarità", saranno poi oggetto di innumerevoli riconsiderazioni, sino ai nostri giorni, anche all'interno dell'attuale prospettiva inclusiva.

Come si può notare, le variazioni in campo normativo hanno progressivamente ed efficacemente influenzato il modo di "fare didattica" e viceversa: i cambiamenti apportati, in fase attuativa, alle modalità di integrazione dei soggetti con disabilità, non avevano più il mero scopo di "inserire" questi ultimi all'interno di un'istituzione a sé stante, bensì, negli anni, si inizia a promuovere un nuovo assetto organizzativo e didattico volto alla reale integrazione delle persone con disabilità, attraverso misure di adattamento dei programmi, di organizzazione diversificata delle metodologie e del sistema di valutazione degli apprendimenti.

La Legge 53 del 2003 rappresenta un altro importante passo verso i principi inclusivi odierni: essa introduce il concetto di personalizzazione degli apprendimenti che ben si ritrova nella concezione più attuale di "didattica inclusiva", in cui la "personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento" raggiunge la sua massima espressione. La

didattica inclusiva, infatti, si muove su un duplice impegno: il primo secondo il quale è necessario programmare in maniera individualizzata, ovvero per obiettivi minimi comuni a tutti, con accorgimenti metodologici rivolti agli alunni in difficoltà; il secondo che invita a progettare e implementare una didattica personalizzata volta ad individuare i “talenti” le potenzialità, di ciascuno ed a promuovere il raggiungimento di obiettivi differenziati in base alle potenzialità ed alle inclinazioni dei soggetti dell’apprendimento, individuando e valorizzando, in tal modo le potenziali eccellenze di tutti (Chiappetta Cajola, 2008).

Nel 2009, il Parlamento italiano ha ratificato quanto stabilito nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006 (ONU, 2006) in cui si fa riferimento alla necessità di promuovere per le persone con disabilità il diritto alla “vita indipendente” e l’inclusione nella società. Per l’ambito educativo, all’articolo 24, gli stati si impegnano a garantire «un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l’arco della vita, finalizzati:

- (a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell’autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana;
- (b) allo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità;
- (c) a porre le persone con disabilità in condizione di partecipare effettivamente a una società libera» (Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, 2009, p. 24).

Dunque, nel corso degli anni, i cambiamenti normativi in ambito nazionale e internazionale che si sono susseguiti hanno posto le basi per importanti cambiamenti

paradigmatici che a loro volta hanno influenzato il modo di progettare e attuare l'intervento educativo-didattico rivolto ai discenti: si pensi alle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (MIUR, 2009) che contribuiscono a fornire la misura di quanto nel contesto educativo/scolastico nazionale si stesse delineando la specifica intenzione di favorire il processo di integrazione dei soggetti con disabilità. «Dietro alla 'coraggiosa' scelta della scuola italiana di aprire le classi normali affinché diventassero effettivamente e per tutti 'comuni', c'è una concezione alta tanto dell'istruzione quanto della persona umana, che trova nell'educazione il momento prioritario del proprio sviluppo e della propria maturazione» (Idem) e, ancora, «La scuola è una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola non solo *per sapere* dunque ma anche *per crescere*, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione» (p. 3).

I.3 La specificità del contesto nazionale: la nascita del paradigma inclusivo

Il paradigma inclusivo inizia a farsi strada già a partire dalla emanazione della Legge 170, dell'8 ottobre del 2010, "*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*" e con le successive Linee Guida per il Diritto allo Studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento, che seguirono l'anno dopo (MIUR, 2011). In particolare, all'interno delle Linee guida vengono definiti e descritti due costrutti fondanti del paradigma inclusivo: l'*individualizzazione* e la *personalizzazione*. Nello specifico, come anticipato, con «[...] didattica individualizzata – ci si riferisce a tutte quelle – [...] attività di recupero individuale che può svolgere

l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente» (MIUR, 2011, p. 6). La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53 del 2003 e nel Decreto legislativo 59 del 2004, calibra l'offerta didattica e le modalità relazionali, «sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo [...]» (MIUR, 2011, p. 6).

Risiede già qui la complessità e la ricchezza di questa nuova chiave di lettura del fenomeno inclusivo, che ha preso l'avvio a partire dal 2010 innescando una serie di provvedimenti normativi concatenati che hanno acceso forte e proficuo il dibattito, non più solo in tema di disabilità, ma anche nei casi in cui una difficoltà a carattere temporaneo o permanente fosse intervenuta ad inficiare il proficuo funzionamento dell'allievo in classe ed il perseguimento del successo formativo (D.M. 27/12/2012). Con la 170 del 2010, infatti, si fa strada il principio per cui l'insegnante curricolare deve provvedere a progettare e a implementare in prima persona, per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), cui non è riconosciuta l'attribuzione di un insegnante di sostegno, interventi educativo/didattici individualizzati e personalizzati. Dopo le Linee Guida per i DSA del 2011, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 estende la possibilità di attuare strategie ed interventi individualizzati e personalizzati nei confronti di alunni che presentino Bisogni Educativi Speciali richiamando con questa "formula" eventuali "bisogni speciali", appunto, non solo riconducibili a diagnosi di disabilità o di disturbi

specifici di apprendimento, bensì anche a disturbi evolutivi specifici e/o a situazioni di disagio o svantaggio socioculturale o ambientale, anche limitati nel tempo (D.M. 27/12/2012; C.M. n.8, marzo 2013).

Sul piano organizzativo, dunque alla luce delle nuove disposizioni normative, ai docenti è richiesta la compilazione e l'implementazione del Piano Didattico Personalizzato, sinora previsto per i soli casi di DSA, anche per altre tipologie di bisogni educativi speciali, secondo modalità e termini stabiliti dalla normativa (L.170/2010; D.M. 27/12/12; C.M. 8/2013) e condivisi all'interno delle singole istituzioni scolastiche, con il Gruppo di lavoro per l'inclusione, anche noto come G.L.I.

L'acronimo segna implicitamente una importante variazione, non solo terminologica, bensì organizzativa e sostanziale del lavoro della scuola nel provvedere, non più e non solo alla integrazione degli alunni con handicap (come avveniva all'interno del Gruppo di lavoro per l'handicap, GLHI ai sensi della L. 104/92), bensì all'inclusione di molteplici forme di disagio o bisogno.

In particolare, la Circolare ministeriale 8 del 2013 stabilisce che «Fermo restando quanto previsto dall'art. 15 comma 2 della L. 104/92, i compiti del Gruppo di lavoro e di studio d'Istituto (GLHI) si estendono alle problematiche relative a tutti i BES. A tale scopo i suoi componenti sono integrati da tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola (funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, Assistenti alla comunicazione, docenti "disciplinari" con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola), in modo da assicurare all'interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese e un'efficace capacità di rilevazione e intervento sulle criticità all'interno delle classi» (MIUR, 2013, p. 4). Ed

ancora chiarisce che «tale Gruppo di lavoro assume la denominazione di Gruppo di lavoro per l'inclusione (in sigla GLI)» (MIUR, 2013, p. 4) e ad esso sono attribuite le funzioni di rilevazione dei BES presenti nella scuola; raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere; confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi; rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola; raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze; elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di Giugno)».

La Direttiva del dicembre 2012 insieme alla Circolare Ministeriale n° 8 del 2013, sottolinea, ancora una volta, il ruolo inclusivo, complesso e sistemico, del docente che deve attuare le proprie strategie di insegnamento/apprendimento tenendo conto della vasta gamma di bisogni educativi speciali che ci si trovi a dover accogliere in classe.

1.3.1. L'orizzonte di senso dei documenti di programmazione nel quadro normativo nazionale e internazionale

A questo punto è doveroso sottolineare che il fermento caratterizzante queste importanti variazioni e rimodulazioni descritte in tema di inclusione, ha interessato anche il più generale quadro normativo e programmatico nazionale. Per fornire un quadro chiaro di quanto sotteso alle logiche di strutturazione degli interventi educativo/didattici, è opportuno sottolineare che le riflessioni in materia di bisogni educativi speciali delineatesi tra il 2009 (anno dell'emanazione delle Linee guida per la disabilità) e il 2013 (anno della Circolare Ministeriale sui BES) hanno importanti ricadute anche sullo scenario normativo e programmatico che, nel frattempo provvede a ridefinire i principi della didattica generale. In questo senso, muta infatti anche l'orizzonte di senso in vista

del quale la scuola è chiamata a progettare per tutti e per ciascuno, anche attraverso l'attribuzione di un rinnovato risalto ad alcuni temi specifici.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 sono oggetto di una rinnovata attenzione nel 2018 alla luce del nuovo scenario socioeconomico e culturale venutosi a determinare.

Dopo il primo quinquennio di vita delle Indicazioni Nazionali, nel 2018, le Indicazioni Nazionali e i Nuovi scenari ne mettono in luce gli aspetti di fecondità, capaci di orientare l'educazione con una rinnovata attenzione verso i temi della cittadinanza e della sostenibilità, adottati come sfondo integratore e orizzonte di senso delle progettazioni del curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2018, p. 4). Lo scenario delle Indicazioni nazionali del 2018 è del tutto coerente con quanto delineato nel 2015 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite, nell'Agenda per lo sviluppo sostenibile 2030: in essa, tra i 17 obiettivi enunciati, l'obiettivo 4 stabilisce la necessità di «Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» (ONU, 2015, p. 14).

Analogamente una revisione terminologica e, di conseguenza, anche sostanziale interessa il documento internazionale delle Raccomandazioni Europee per le competenze chiave emanato nel 2006 e rivisto nel 2018. Le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), nel riferirsi all'intervento educativo didattico in materia di inclusione, delineano l'«azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone [...], considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile» (p. 20) e rimandano alla imprescindibile necessità di ripensare il modo di fare scuola (Minghelli et al., 2022).

Proseguendo in ambito nazionale e per la scuola in generale, onde poi comprendere le ulteriori modifiche intervenute in tema di disabilità, la Legge 107 del 2015, anche nota

come “Buona Scuola” rappresenta un altro importante cambio di passo. Questa attribuisce maggiore autonomia alle scuole, stanziando importanti finanziamenti a sostegno dell’implementazione del Piano Nazionale Scuola Digitale, rende disponibili nuove risorse economiche specifiche per la formazione e l’aggiornamento dei docenti e per la loro valorizzazione, istituisce l’organico di potenziamento etc.

Inoltre, la legge 107 del 2015 ribadisce il ruolo chiave dei documenti costitutivi dell’identità culturale e sociale della scuola, quali il Piano triennale dell’Offerta Formativa (L.107/2015) ed il Piano Annuale dell’Inclusione (D.lgs. 66/2017), che rendono note le intenzioni di attuazione dell’inclusione della singola istituzione scolastica, delineandone, gli aspetti programmatici e organizzativi, in riferimento all’ampliamento dell’offerta formativa, alla continuità orizzontale da tenersi sul territorio, con gli enti preposti alla riabilitazione o con altri enti locali. Inoltre, ai sensi dell’art. 6 del DPR 80/2013, l’INVALSI valuta la qualità dell’inclusione scolastica in base ad una serie di indicatori ben definiti che riguardano: il livello di inclusività del PTOF; la realizzazione di percorsi per la personalizzazione e individualizzazione dei processi di educazione, istruzione e formazione; il livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell’elaborazione del Piano d’Inclusione; la valorizzazione delle competenze del personale della scuola; l’utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati degli apprendimenti e dal grado accessibilità e fruibilità delle risorse.

Alla Legge 107 del 2015 fanno seguito una serie di importanti Decreti attuativi approvati dal Consiglio dei ministri nel 2017, di cui i più importanti, in questa sede, sono il Dlgs n. 65 che istituisce il “Sistema Integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai sei anni” e il Dlgs n. 66 riguardante la “Promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità”.

I.4 Disabilità: aspetti organizzativi e documenti per l'inclusione

Il Dlgs. 66/2017 è il primo provvedimento normativo che apporta significative modifiche alla legge 104, che dal 1992 provvedeva da sola a regolamentare le questioni in materia di disabilità.

Il documento segna definitivamente il passaggio dal paradigma dell'integrazione a quello dell'inclusione, sebbene dal 2010, come abbiamo già avuto modo di approfondire, si stessero delineando gli elementi costitutivi di questo passaggio. Nell'ottica di rendere il processo di inclusione ancora più sistemico, vengono ridefiniti gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica, sia al livello della singola istituzione che a livello regionale ed interregionale. I documenti dell'integrazione scolastica, vengono accorpati in maniera differente rispetto al passato, ovvero a partire dal 1° gennaio 2019, la Diagnosi Funzionale ed il Profilo Dinamico Funzionale si uniscono in un unico documento che prende il nome di Profilo di funzionamento, la cui redazione viene affidata all'Unità di valutazione multidisciplinare di appartenenza con la collaborazione di un membro rappresentante del personale scolastico (differentemente da quanto avveniva nel passato, in cui i docenti del singolo alunno collaboravano con l'equipe per la stesura del Profilo Dinamico Funzionale). Come si vedrà più avanti è opportuno riflettere sin da ora sulle progressive variazioni introdotte da queste disposizioni: la redazione di questi strumenti prevede sempre più centrale il lavoro d'equipe in cui i differenti soggetti preposti a promuovere l'inclusione sono chiamati a dialogare utilizzando un linguaggio comune legato al paradigma bio-psico-sociale dell'ICF, seppur nel riconoscimento reciproco della specificità dei ruoli e dei contesti. Altra variazione fondamentale è rappresentata dal passaggio graduale promosso dal tema della diagnosi a quello del profilo del funzionamento, coerentemente con quanto già sottolineato in termini di complessità sia

del quadro evolutivo del bambino in funzione dei diversi contesti, che del fenomeno inclusivo stesso osservato in chiave bio-psico-sociale.

Restano invariati i tempi e i soggetti preposti alla redazione del PEI, il Piano Educativo Individualizzato, che individua gli strumenti, le strategie e le modalità di realizzazione di un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie. E che «è redatto all'inizio di ogni anno scolastico di riferimento, a partire dalla scuola dell'infanzia, ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona» (D.Lgs., 66/2017, art. 7, p. 9).

Il documento, tuttavia, è interessato da una significativa novità, la cui complessità continua a richiedere integrazioni normative ancora inconcluse (Dlgs 96 del 2019; D.I. 182 del 2020; sentenza del Tar del Lazio 9795). A partire dal primo gennaio del 2019, infatti, si raccomandava perentoriamente la compilazione del PEI in chiave I.C.F. (OMS, 2002; 2007), secondo il modello bio-psico-sociale.

Vengono modificate le modalità di avvio della certificazione della disabilità, che avviene ancora ai sensi della Legge 104 del 1992 e che viene gestita e rilasciata dall'Inps. Ai sensi della Legge 66/2017 e successive modifiche (96/2019), la certificazione viene consegnata al genitore che può, a sua volta, inoltrarla all'equipe multidisciplinare che provvede alla stesura del Profilo di funzionamento; al Comune, per l'avvio di un Progetto di vita individuale a supporto della difficoltà, che coinvolge anche gli Enti Locali; infine, alla scuola che provvede a redigere il P.E.I.

Il dirigente scolastico inoltra la certificazione al Gruppo per l'inclusione territoriale (G.I.T.), questi invia la richiesta all'Ufficio Scolastico Regionale, che provvede

all'attribuzione dell'insegnante di sostegno, sulla base delle certificazioni pervenute (D.Lgs. 66/2017).

Tornando all'I.C.F. è importante sottolinearne il ruolo fondamentale nell'aver promosso il cambiamento paradigmatico che si è avuto nel tempo attorno al tema dell'organizzazione e programmazione scolastica: la diagnosi funzionale, sostituita dal profilo di funzionamento, infatti, non guarda più al soggetto da un punto di vista esclusivamente clinico, individuandone lo stato di malattia e/o compromissione, bensì lo fa tendendo in debita considerazione le sue possibilità di "funzionamento", in termini di attività e partecipazione.

Come appena descritto le variazioni apportate dal D.lgs. 66/2017 riguardano sia l'assetto organizzativo sistemico dell'inclusione a livello istituzionale, che una revisione delle modalità di redazione dei documenti. Circa il primo punto interviene il D.Lgs. 96 del 2019, che a due anni dal Decreto inclusione ne rettifica alcune farraginosità, ridimensionando ad esempio il ruolo del GIT, nella fase di richiesta dell'organico di sostegno, o inserendo una figura professionale proveniente dall'ambito educativo-scolastico, maggiormente specializzata, in fase di redazione del Profilo di funzionamento (il D.Lgs. indica la figura del "Dirigente scolastico o di un docente specializzato per il sostegno didattico", in luogo della dicitura generica del precedente decreto che si riferiva ad un "rappresentante dell'amministrazione scolastica, individuato preferibilmente tra i docenti della scuola frequentata"). Ancora, all'articolo 7, il D.Lgs. 96 del 2019 reinserte il riferimento alla quantificazione del numero di ore di sostegno richiesto per ciascun allievo in fase di redazione finale del PEI (anche questo elemento era stato omissso nel primo decreto, suscitando non poche perplessità e polemiche).

Come indicato dal primo decreto il PEI «esplicita le modalità didattiche e di valutazione in relazione alla programmazione individualizzata». Il nuovo decreto corregge come segue «[...] esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe (Dlgs. 96/2019, p. 5). Viene sancito il riconoscimento del Progetto individuale come la summa degli interventi inclusivi intrapresi per ciascun soggetto e il PEI, ne costituisce un elemento fondante.

Al Dlgs del 2019 fa seguito la Direttiva Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020, emanata dal Ministro dell'Istruzione di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66". Quest'ultima ribadisce quanto sancito dalla 104 del '92, e modificato dai Decreti attuativi della Buona scuola di cui sopra e promuove l'adozione di un modello unico sul territorio nazionale di PEI, sulla base delle indicazioni perentorie della normativa precedente. Al documento sono allegati modelli PEI specifici per ordine di scuola, nonché le relative Linee Guida che ne illustrano i principi e gli elementi costituenti e le indicazioni per la compilazione.

Tuttavia, questo specifico cambiamento stenta ancora a decollare: l'adozione del modello unico è stata sospesa da una sentenza del TAR del Lazio, che ne ha messo in luce taluni elementi di criticità e, ad oggi, anche a causa delle differenti organizzazioni tra le Aziende Sanitarie delle regioni, ciascuna scuola sta procedendo autonomamente rimettendo al dirigente scolastico e al G.L.I. la decisione sull'adozione di un modello di PEI che contempili il riferimento al paradigma I.C.F.

Stessa variabilità, riguarda anche la redazione del profilo di funzionamento, redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, da parte dell'Unità di valutazione multidisciplinare. Segno anche questo di quanto l'adozione di strumenti di certificazione e/o di programmazione, non basti a modificare il paradigma dell'inclusione e le sue ricadute in ambito educativo; e anche di quanto queste modifiche non riguardino esclusivamente aspetti organizzativi e formali, bensì rimandino a considerazioni sostanziali che abbracciano una complessità sistemica che parte dalla prospettiva stessa in materia di inclusione e disabilità, fino ad arrivare alle strategie organizzative e didattiche specifiche per ciascun allievo.

Per compensare, seppur in parte, queste criticità il Ministero ha quest'anno promosso iniziative di formazione sui contenuti dell'ICF per il personale scolastico, rivolte ai docenti tutti. Le potenzialità della Classificazione, infatti, sono possibili solo qualora se ne conoscano e se ne comprendano i principi fondativi e le ricadute in termini di promozione dei principi di qualità della vita e autodeterminazione per il raggiungimento del benessere bio-psico-sociale.

Una rivoluzione paradigmatica, lenta, ma indispensabile, che non riguarda solo gli "strumenti dell'inclusione", ma che smuove le riflessioni e le prassi sottese all'inclusione stessa, in maniera trasversale tra gli ambiti scientifico, normativo e educativo-didattico.

I.5 L'ICF, da strumento a paradigma dell'inclusione: aspetti concettuali

Alla luce di quanto descritto sinora attorno al tema dell'inclusione con riferimento agli aspetti organizzativi e normativi che sono intervenuti in materia di disabilità, è opportuno descrivere adesso quanto questo complesso avvicinarsi abbia avuto ricadute sostanziali sul piano concettuale e valoriale.

Nell'ultimo ventennio, infatti, l'inclusione ha subito un significativo cambio di prospettiva anche e soprattutto a partire dall'introduzione dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health*, ICF (OMS, 2001; 2007; 2017) ed è tuttora al centro di importanti variazioni normative e programmatiche, ancora inconcluse. L'incalzante avvicinarsi normativo in materia di disabilità, descritto sinora, nel contesto culturale nazionale, costituisce l'emblema della complessità sottesa ad interventi educativo-didattici inclusivi efficaci che debbano tradursi in prassi concrete.

La classificazione è stata pubblicata dall'OMS nel 2001 e nella versione declinata per bambini e adolescenti, *ICF for Children and Young* nel 2007. Con essa l'OMS ha introdotto una nuova e positiva chiave interpretativa della disabilità promuovendo un modello antropologico in cui il "funzionamento umano" è inquadrato in una prospettiva bio-psico-sociale (Valentini & Marinelli, 2021).

La classificazione è stata recepita e individuata come strumento di inclusione con il D.Lgs. 66/2017, oggetto di nuove integrazioni con il D.Lgs. 96/2019. Come appena descritto, dopo moltissimi anni dalla legge 104/92, il D.Lgs. 66 ha apportato significative modifiche alle pratiche scolastiche e ai presupposti teorico metodologici, sostituendo il paradigma dell'integrazione delle persone con disabilità con quello dell'inclusione. Il tutto partendo da un assunto fondamentale per cui lo stato di salute di un individuo e le sue limitazioni non dipendano soltanto dalle caratteristiche clinico diagnostiche, bensì da una molteplicità di fattori: condizioni di salute, fattori personali e ambientali che ne determinano l'evoluzione. L'assunzione di questo postulato, unita agli altri provvedimenti in materia di bisogni educativi speciali ha comportato una vera e propria rivoluzione concettuale per cui la diversità ha assunto il connotato di elemento distintivo di ciascun individuo, risorsa e non limitazione.

È opportuno sottolineare che l'ICF non costituisce uno strumento diagnostico, le pratiche diagnostiche si avvalgono di manuali quali l'International Classification of Disease ICD (ICD-10, 1992; ICD-11, 2018) che riportano i sistemi di classificazione delle malattie di tipo fisico o di tipo mentale. I D.Lgs. 66 del 2017 e 96 del 2019 mantengono invariato, in fase di certificazione diagnostica, il riferimento all'ICD, ovvero l'*International Classification of Diseases*, redatta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, la cui undicesima versione è stata ultimata nel 2018 ed è attualmente in fase di traduzione per i diversi paesi (Sampogna et al., 2020). La classificazione riporta una dettagliata descrizione delle principali caratteristiche cliniche dei disturbi e fornisce per essi le direttive diagnostiche.

Il ricorso all'ICD viene integrato, inoltre, dal "*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*" (DSM), elaborato dall'American Psychiatric Association (APA), che si occupa, dei soli disturbi mentali, la cui ultima revisione, il DSM-V, risale al 2013 e al 2014 la versione italiana. Dunque, l'ICD-11 e il DSM-V forniscono i criteri per la formulazione della diagnosi di malattie o disturbi o di altri Stati di salute, che si arricchisce di una visione olistica e complessa legata alla descrizione del funzionamento nei vari contesti di vita, in chiave bio-psico-sociale (Cottini, 2017).

Tuttavia, nonostante la classificazione sia entrata a far parte dello scenario inclusivo internazionale già dal 2001, richiedendo non pochi interventi normativi atti a definirne le modalità applicative, elementi di perentorietà e raccomandazioni miranti a favorire una attuazione dello strumento e una declinazione dell'approccio, a 20 anni di distanza dalla sua comparsa, essa stenta ancora ad esser declinata in ambito educativo-scolastico (Damiani & Gomez Paloma, 2019). Inoltre, la sua applicazione nelle prassi valutative è ancora molto limitata (Hollenveggher, 2009; Chiappetta Cajola, 2015).

Questo a sottolineare la peculiare complessità di uno “strumento”, che non è solo tale, in quanto invece rappresenta un paradigma rivoluzionario nell’approccio all’inclusione, promuovendo l’osservazione del “funzionamento” dell’individuo, attraverso un linguaggio condiviso, standardizzato e universalmente valido nel dialogo tra i vari ambiti preposti a promuovere l’inclusione. Una complessità necessaria che richiede non già e non solo un aggiornamento sul piano normativo, quanto un rivoluzionario approccio dei percorsi formativi dei docenti, tutti, atti ad incidere in maniera significativa sulle credenze, sulle convinzioni, sugli atteggiamenti nei confronti della disabilità e dunque dell’inclusione.

Per comprendere a pieno quanto questo strumento e questa nuova chiave interpretativa della disabilità, stiano incidendo positivamente sulla percezione stessa della disabilità e sulle reali potenzialità inclusive rappresentate da contesti fisici e sociali facilitanti di cui il soggetto con disabilità fa parte è opportuno percorrere un rapido excursus valoriale per spiegare l’avvicinarsi di modelli concettuali interpretativi della disabilità che si sono susseguiti nel corso degli anni.

Un primo modello è quello medico che vedeva la disabilità come un problema specifico della persona causato direttamente da uno stato di malattia, da traumi o da condizioni di salute che necessitavano di assistenza medica individuale e di cura da parte di professionisti. Un secondo modello di lettura e approccio alla disabilità è stato poi quello sociale che ha spostato il focus della questione principalmente sulla società e sulla responsabilità che quest’ultima avesse nel creare condizioni favorevoli o sfavorevoli per la disabilità di un individuo. L’approccio concettuale dell’ICF considera – invece - la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Promuovendo l’adozione di un concetto di salute inteso non come assenza di malattia ma come stato di benessere

psico-fisico a cui hanno diritto tutte le persone. Con l'ICF è introdotto il concetto di "funzionamento" che rappresenta un termine ombrello riferito a funzioni corporee, strutture corporee, attività e partecipazione, per indicare gli aspetti positivi dell'interazione tra un individuo e i propri fattori contestuali (Buono & Zagaria, 2003).

Nel discutere in materia dei Bisogni Educativi speciali, a proposito del sistema di Classificazione Internazionale del Funzionamento (OMS, 2001), Ianes (2013) si riferisce al costrutto del "funzionamento" dell'individuo definendo la salute, secondo la prospettiva dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, ovvero come "non un'assenza di malattia", ma come benessere bio-psico-sociale, piena realizzazione del potenziale e delle capabilities dell'individuo (Sen, 2011). Si delinea, dunque anche in ambito educativo e formativo, la tendenza a considerare, dell'individuo, piuttosto che il "deficit" da correggere o compensare, le sue specifiche risorse interne e le peculiari potenzialità.

L'ICF promuove, dunque, un'integrazione dei due modelli, quello medico e quello sociale, unendo appunto le varie prospettive. In questa visione integrata, nell'approccio alla disabilità è indispensabile tenere conto delle difficoltà legate al deficit, ma è altresì fondamentale osservare dell'individuo il "funzionamento" ovvero le sue possibilità di attività e partecipazione all'interno del contesto fisico e sociale di cui questi fa parte.

In questa visione hanno assunto il valore di orizzonte di senso di ciascun intervento, medico/clinico e educativo formale e non formale, il raggiungimento del benessere bio-psicosociale e il perseguimento dei principi di autodeterminazione e qualità della vita (Shallock & Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015).

Seppur a fatica, l'ICF sta contribuendo a determinare importanti riflessioni in tema di progettazione di attività educative e didattiche che intendano costituirsi come strumenti di formazione, crescita e soprattutto di inclusione.

Negli ultimi dieci anni, l'ICF-CY (2007) sta riscuotendo una maggiore attenzione all'interno di ricerche e studi in ambito educativo (Borgnolo et al. 2009; Ianes & Cramerotti, 2011; Moretti et al. 2012; Chiappetta Cajola, 2012; 2015; Cottini, 2017).

Alla luce dell'evoluzione normativa, organizzativa e concettuale sin qui descritta è importante riflettere sulle ricadute pratiche delle raccomandazioni, sugli oneri del docente, per comprendere a fondo la complessità sottesa al principio di inclusione.

1.5.1. L'ICF Struttura ed elementi costitutivi

Nella prospettiva bio-psico-sociale, l'osservazione del funzionamento implica la considerazione di diverse componenti che rappresentano gli elementi costitutivi della classificazione ICF e che forniscono una visione globale della persona stessa.

L'ICF rende centrali, specie nel contesto educativo, la considerazione delle componenti di "attività e partecipazione" e dei "fattori ambientali e personali" (Chiappetta Cajola, 2020). Nello specifico, in tutte le sue versioni (OMS, 2001; 2007; 2017) ha mantenuto la struttura concettuale originaria che promuove la rilevazione di informazioni sull'individuo suddividendole in domini della salute e domini ad essa correlati, che vengono descritti mediante differenti livelli di osservazione. Il primo riferito alle funzioni e alle strutture corporee, il secondo riferito alla dimensione personale dell'individuo, in questo caso si considerano l'"attività" intesa come funzionamento individuale e la "partecipazione" intesa come funzionamento in un contesto sociale. L'ultimo livello è quello ambientale del quale vanno individuati, nel contesto fisico e sociale, fattori che influiscono sulle possibilità di funzionamento del soggetto in qualità di barriere o facilitatori. «Per funzionamento si intende l'insieme delle funzioni corporee, attività e partecipazione, fattori ambientali e personali che, in presenza di uno specifico problema

di salute, viene identificato come risultato dell'interazione positiva tra le caratteristiche individuali e i fattori contestuali, ambientali e personali» (OMS, 2001, p. 168).

Il livello corporeo (*b- body, suddiviso in s- structure e f- function*) è oggetto di interesse e osservazione, in fase diagnostica, in ambito clinico, insieme con la considerazione del funzionamento nella componente di attività e partecipazione (*d- domain*) e dei fattori ambientali (*e- environment*). Circa la componente di attività e partecipazione, anche la scuola è chiamata ad osservare il funzionamento del soggetto nei differenti “capitoli” che la compongono: apprendimento e applicazione della conoscenza; compiti e richieste di carattere generale; comunicazione; mobilità; cura della propria persona; vita domestica; interazioni relazioni interpersonali; area di vita principali; vita di comunità, sociale e civica.

Alla luce delle revisioni normative attuali e della sospensione dei nuovi modelli PEI, si sta verificando, con una certa variabilità regionale, che le scuole ricevano (come da normativa) profili di funzionamento che, oltre a descrivere il funzionamento del soggetto nei livelli osservati, attribuiscono per ciascuno di essi un qualificatore per ogni item e/o capitolo preso in considerazione. Il qualificatore indica su una scala di valori da zero a quattro il livello di gravità e compromissione del funzionamento dell'individuo in quello specifico ambito. Attualmente, le scuole e dunque i docenti non sono coinvolti in attività di screening e osservazione che richiedono l'attribuzione di un qualificatore ma il contesto normativo nazionale sta orientando la formazione dei docenti curricolari e di sostegno verso una conoscenza più approfondita dello strumento sia per favorire una corretta lettura dei documenti diagnostici redatti in chiave ICF, sia per strutturare una maggiore competenza nel progettare interventi educativi e didattici che siano strutturati secondo la prospettiva bio-psico-sociale.

In sintesi, per comprendere i diversi elementi costitutivi della disabilità è importante considerare del soggetto il “corpo”, inteso come strutture anatomiche e funzioni ad esse correlate, che potrebbero essere interessate o meno da una compromissione congenita, o acquisita a carattere temporaneo o permanente. Inoltre, per le componenti di attività e partecipazione, è indispensabile descrivere il modo in cui il soggetto esegue un compito o un’azione in maniera individuale e le modalità di coinvolgimento in diverse situazioni di vita, in una dimensione sociale.

Tuttavia, le possibilità e le modalità di agire e partecipare nei differenti contesti di vita dipendono fortemente dai fattori contestuali che si dividono in fattori ambientali, costituiti dagli atteggiamenti, dall’ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza e in fattori personali (non classificati per la grande variabilità sociale e culturale) che comprendono il sesso, la razza, l’età, la forma fisica, lo stile di vita, le abitudini, le capacità di adattamento e altri fattori di questo genere.

A questo punto è chiaro quanto la considerazione di tutte le variabili appena descritte determina una chiave interpretativa e valoriale della disabilità del tutto rinnovata che descrive quest’ultima come «la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l’individuo (OMS, 2007, p. 45) e il funzionamento dell’individuo è considerato come il frutto degli esiti positivi di questa interazione (OMS, 2001, p. 21).

È opportuno sottolineare che lo scenario delineatosi con l’introduzione della classificazione è in perfetta in continuità temporale e concettuale con i principi di equità e “capacitazione” del capability approach (Sen, 1984; Nussbaum, 2000), nonché con il principio di autodeterminazione che rappresenta il fine ultimo degli interventi educativo

didattici inclusivi (Chiappetta Cajola, 2020). Tuttavia, come sottolineano gli autori l'autodeterminazione è da considerarsi prima ancora che come "capacità" «[...] una necessità, che per essere raggiunta richiede non soltanto una serie di competenze della persona ma anche un contesto favorevole e una serie di supporti sociali» (Deci e Ryan, 1985; 2000; Cottini, 2016, p. 16).

Le variabili contestuali assumono, dunque, una posizione determinante sulle possibilità di evoluzione o involuzione del deficit. Il contesto socio-ambientale deve rappresentare esso stesso un'occasione evolutiva individualizzata e personalizzata per promuovere, per tutti e per ciascuno, il raggiungimento del successo formativo e del benessere bio-psicosociale e il perseguimento dei principi di autodeterminazione e qualità della vita (Shalock & Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015). Nello specifico, l'ICF mette in evidenza quanto sia indispensabile:

- individuare nel contesto quali siano gli elementi facilitanti, ovvero quei fattori considerati in grado di "migliorare il funzionamento e ridurre la disabilità";
- eliminare o ridurre al minimo i fattori che funzionino da barriere ovvero considerati in grado di limitare il funzionamento e creare disabilità (OMS, 2007).

In altre parole, con l'ICF «si apre la strada al lavoro educativo, che è un lavoro finalizzato alla crescita delle persone, ma anche alla trasformazione del contesto affinché divenga promotore di 'ben-essere', attraverso un'architettura pedagogica disegnata per tutti» (Moliterni, 2018, p. 87).

1.5.2. L'ICF e il duplice potenziale inclusivo del contesto educativo scolastico

Di tutti i contesti preposti a promuovere l'inclusione, da quello clinico abilitativo, alla famiglia agli enti locali, la scuola riveste un ruolo fondamentale poiché è il luogo all'interno del quale il soggetto con disabilità ha l'occasione di condividere con il gruppo

dei pari e con altri adulti di riferimento, opportunamente formati, occasioni di scambio, condivisione di tempi spazi e materiali, di esperienze e relazioni significative all'interno delle quali ha l'occasione di sviluppare funzioni adattive e interazioni efficaci con gli altri e con l'ambiente. Il tutto per un cospicuo numero di ore settimanali che rappresentano un'opportunità di "esercizio intensivo e continuativo" delle proprie potenzialità e di superamento delle proprie difficoltà e l'opportunità di costruire competenze via via più complesse in maniera attiva e partecipe all'interno del contesto sociale.

La scuola, in questo assetto, assurge ad un duplice compito inclusivo, da un lato intervenendo sul bisogno speciale del singolo, in maniera diretta sulle difficoltà e sulle potenzialità, mirando ad eliminare le barriere e a predisporre un contesto facilitante. Dall'altro, intervenendo sul contesto sociale di riferimento, trasferendo ai compagni di classe, considerati una risorsa tra le sette leve di didattica inclusiva (Ianes & Macchia, 2008; Zambotti, 2015), schemi di azione, strategie, competenze relazionali, interpersonali, comunicative, pro-sociali, in sintesi inclusive.

L'esperienza di un bambino con disabilità in classe non è solo un'occasione di crescita e sviluppo per esso stesso, ma anche un'opportunità per promuovere e accrescere quei comportamenti cooperativi già innati nei bambini, per rifugirne l'estinzione e facilitarne l'emulazione, così da consentire a prassi inclusive e atteggiamenti cooperativi di strutturarsi in maniera efficace e di radicarsi nelle abitudini e nei vissuti quotidiani dei pari.

In questo quadro normativo e "reale", la scuola dell'infanzia riveste un ruolo fondamentale nel porre le basi di processi inclusivi virtuosi, in quanto collocata in una fase dello sviluppo estremamente proficua in termini di neuro-plasticità in cui le competenze relazionali sono nella loro piena strutturazione e definizione. Dunque, se è

vero che in prospettiva longitudinale è indispensabile perseguire sin da subito gli obiettivi di benessere bio-psico-sociale (OMS, 2001), autodeterminazione (Schalock & Verdugo Alonso, 2002), altrettanto lo è considerare l'imprescindibilità del porre le basi del processo inclusivo che alla scuola dell'infanzia hanno l'occasione di essere apprese, sperimentate, manipolate a lungo, in contesti ludico-relazionali costituiti *ad hoc*, in cui ancora lontani dagli apprendimenti formali legati alle discipline si perseguono per i bambini, tutti, le finalità di promozione di identità, autonomia, competenza e cittadinanza (MIUR, 2012). Competenze che mirano ad essere incarnate e generalizzate, in maniera sincronica e diacronica nei differenti contesti di vita.

La scuola, in particolare la scuola dell'infanzia, rappresenta un luogo privilegiato per l'inclusione in cui «prendono forma i destini e si gettano le basi» per la vita sociale futura (D'Alonzo, 2018, p. 1065). Questo ordine di scuola ha il precipuo compito di provvedere oltre allo sviluppo cognitivo del bambino e ai suoi stili di apprendimento, alla formazione della personalità di una molteplicità di "individui", ciascuno portatore di bisogno di inclusione e potenzialità inclusive. Il D. Lgs. 65/2017 individuando il Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, ha riconosciuto in questa fascia d'età un orizzonte di senso comune atto a promuovere per il bambino processi efficaci di crescita e sviluppo all'interno di esperienze di relazioni significative.

«Il nido e la scuola dell'infanzia sono, infatti, da considerare momenti e spazi privilegiati per costruire le basi della relazione educativa e affettiva, e delle esperienze di accoglienza e di integrazione di tutte le diversità mediante l'organizzazione di contesti educativo-didattici flessibili e inclusivi, in grado di promuovere la partecipazione» (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2014, p. 28).

In questo risiede il potenziale inclusivo precipuo della scuola dell'infanzia nel rivestire un ruolo centrale nella promozione dell'inclusione e nella prevenzione di fenomeni di dis-inclusione, proprio a partire dalle consapevolezze maturate ed ormai note in ambito psicopedagogico e scientifico circa il ruolo del corpo.

La normativa sui *bisogni educativi speciali* (MIUR, 2011; 2019) affida alla scuola dell'infanzia, un duplice ruolo preventivo e inclusivo di assoluta importanza. Le linee guida per i disturbi specifici di apprendimento (MIUR, 2011) e una nota ministeriale del 2019 di chiarimento sugli adempimenti della scuola, per i differenti gradi, in materia di bisogni educativi speciali, mettono in luce quanto, negli anni d'oro dello sviluppo evolutivo, a scuola, il bambino con disabilità ha l'occasione costante e intensiva di essere inserito in un contesto sociale formale, all'interno del quale è chiamato a sviluppare funzioni adattive, in un micro-contesto significativo di vita reale che funge da training, per l'acquisizione di capacità pronte ad esser generalizzate nei differenti contesti, in una prospettiva orizzontale e longitudinale.

La Nota del 4 aprile 2019 in materia di Bisogni Educativi Speciali, individuazione e prevenzione, invita nello specifico i docenti di scuola dell'infanzia a mettere in atto tutti gli interventi necessari a prevenire l'insorgenza di un bisogno educativo speciale o di favorirne la risoluzione, prima di una registrazione formale del bisogno nel Piano Didattico Personalizzato. I docenti di scuola dell'infanzia sono invitati a redigere una o più osservazioni sistematiche per la rilevazione di eventuali difficoltà che, qualora non trovassero risoluzione attraverso specifici interventi educativi implementati, darebbero luogo, alla scuola primaria, alla individuazione di un bisogno educativo speciale, cui far seguire a discrezione del GLI un PDP.

La nota, infine, presenta suggestioni, solo apparentemente scontate, che meritano di esser annoverate, specialmente in relazione a quanto scientificamente sostenuto in letteratura, circa il ruolo del corpo come strumento di acquisizione di competenze propedeutiche a che si innestino i successivi apprendimenti formali. In essa si invitano gli insegnanti di scuola dell'infanzia ad evitare il precocismo, riconoscendo assoluta efficacia metodologica ad un approccio ludico per l'acquisizione delle funzioni esecutive, propedeutiche agli apprendimenti formali dei successivi gradi di istruzione attribuendo, inoltre, un ruolo preventivo nei confronti dell'insorgenza di bisogni speciali (MIUR, 2019). Dunque, appare evidente quanto, in un'ottica di continuità, a partire dalle azioni di cura, relazione e gioco tipiche della scuola dell'infanzia, il corpo ricopra una posizione di centralità nei processi espressivi, relazionali e conoscitivi del bambino. Va dunque individuato in questo segmento di istruzione un ruolo chiave nel promuovere processi inclusivi e preventivi virtuosi in grado di radicarsi e svilupparsi longitudinalmente nei successivi gradi di istruzione. È fondamentale favorire la strutturazione di un contesto inclusivo facilitante che, a partire dalla scuola dell'infanzia, ha l'occasione di promuovere l'inclusione non come un obiettivo utopico da perseguire, bensì come il substrato di tutte le relazioni possibili.

1.5.3. L'ICF come strumento di promozione dell'autodeterminazione alla scuola dell'infanzia

Il cambiamento concettuale e valoriale attorno al tema dell'inclusione, rimanda ad un allontanamento da processi di integrazione, che tuttavia continuano ad affiorare all'interno di pratiche inclusive generalizzate, correttive e/o abilitative del comportamento, che rischiano in una loro applicazione tout court di limitare e reprimere la libera espressione del bambino con disabilità.

Per perseguire per il soggetto, indipendentemente dal suo stato di salute, i principi di benessere bio-psico-sociale e qualità della vita, è impossibile prescindere dai fattori personali di ciascuno. I già citati principi di individualizzazione e personalizzazione presuppongono la considerazione delle difficoltà del soggetto, rispetto alle quali è opportuno predisporre un contesto facilitante, e delle sue potenzialità, rispetto alle quali il progetto inclusivo deve favorire il progredire efficace lungo la scala di sviluppo prossimale di ciascuno. Gli interventi educativo didattici devono avere in debita considerazione le attitudini, le inclinazioni, gli interessi, le motivazioni del bambino e devono partire esattamente da queste per poter progettare in maniera inclusiva efficace. Questa prospettiva rende quanto mai necessario orientare l'intervento educativo verso le potenzialità motorie, espressive, comunicative e partecipative del bambino, già e soprattutto a partire dalla scuola dell'infanzia. Occorre considerare sin da subito l'intenzionalità, le manifestazioni spontanee, veicolate da e con il corpo, come espressione chiara e tangibile della volontà, della soggettività, degli interessi e delle competenze del bambino: in sintesi, delle possibilità di funzionamento di quest'ultimo all'interno del contesto dei pari.

L'inclusione, posta in chiave ICF, implica la necessità di osservare e riconoscere le diverse capacità, potenzialità, iniziative di ognuno, nonché l'importanza di rilevare e comprendere il bisogno speciale. È necessario, dunque, consentire al bambino di partecipare in maniera personale ed efficace alle differenti situazioni strutturate e non, attuate nel contesto classe, nelle quali vengano rispettati i bisogni, i ritmi, gli stili percettivi, interattivi, di attenzione e di apprendimento di ciascuno e vengano adoperate strategie individualizzate e personalizzate (MIUR, 2011).

Il lavoro dell'insegnante è quello di creare le migliori condizioni affinché il bambino possa esprimersi con la maggior libertà e creatività possibili, lasciando al docente il solo compito di sollecitarlo nella ricerca delle forme motorie, espressive e comunicative più efficaci per se stesso (Borgogno, 1983).

Porre l'attenzione al movimento, all'azione ed al gioco del bambino significa, tuttavia, superare una visione meramente funzionale e prestazionale assumendo la prospettiva per cui il corpo costituisce un mediatore di conoscenze (Sibilio, 2002), che non deve essere educato esclusivamente attraverso esercizi codificati. È necessario promuovere una progettualità specifica in grado di ricevere, accogliere e contenere il bisogno corporeo propriocettivo, espressivo, attivo e manipolativo del bambino e di «indirizzare il gioco spontaneo, attraverso un percorso intenzionalmente pensato e condotto da persone professionalmente formate a un'attenzione ai linguaggi espressivi del corpo e alla loro evoluzione» (Formenti, 2009, p.52).

Quanto appena descritto a proposito della scuola dell'infanzia e del ruolo della corporeità come strumento espressivo, di mediazione, di significazione e comunicazione, assume una valenza ancora più marcata in ambito inclusivo. Il corpo svolge, in caso di disabilità, talvolta una indispensabile funzione vicariante, talaltra un ruolo di facilitazione per la comunicazione, il soggetto e l'oggetto dell'osservazione per la rilevazione dell'interesse, del disagio o del bisogno.

Alla figura del docente, dunque, sono richieste molteplici competenze psicopedagogiche, disciplinari, organizzative, metodologiche, di comunicazione, di gestione, di relazione che risultano tutte egualmente importanti al fine di promuovere lo sviluppo dei discenti in continuità ed armonia.

II CAPITOLO

LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

L'INCLUSIONE E IL RUOLO DELLA FORMAZIONE DOCENTI

II.1 La professionalità docente tra complessità e raccomandazioni normative

Alla luce della prospettiva promossa dall'ICF, la disabilità non sembra più riconducibile alla sola dimensione ontologica del soggetto, bensì è da intendersi come l'esito di un processo di interazione tra l'individuo e l'ambiente in cui questi si trovi a vivere (OMS, 2001; 2007) e che, con esso, co-evolve. In questa prospettiva, il contesto, che deve fungere da facilitatore del funzionamento del soggetto in termini di attività e partecipazione, assume una funzione fondamentale nel determinare lo sviluppo e gli esiti della disabilità stessa.

L'incalzante iter normativo è espressione di un tentativo di orientamento e sistematizzazione di prassi inclusive che, tuttavia, rispondono a logiche complesse non lineari (Sibilio, 2020), che invitano i docenti ad adempiere a molteplici compiti, da quello educativo e didattico, a quello sistemico-organizzativo e inclusivo.

È chiaro quanto la sola redazione di nuovi "documenti" non basti a promuovere il cambiamento: «la scuola ed i suoi insegnanti possono e devono aiutare l'allievo con deficit a trovare un proprio cammino nel mondo» (D'Alonzo, 2018, p. 1065).

Nel far ciò, la scuola si trova a dover rispondere costantemente a periodiche e incalzanti emergenze formative, di cui quella sanitaria costituisce un rappresentativo esempio, che richiedono un continuo ripensamento delle strategie di attuazione dei processi educativi

e inclusivi, in contesti nuovi e altamente sfidanti, anche alla luce delle continue e “confusive” dinamiche normative (Minghelli & Damiani, 2022).

Il rischio è che, nel tentare di seguire pedissequamente le raccomandazioni normative, si perda di vista il vero fulcro dei processi inclusivi, ovvero, l’“inclusione stessa” e, con essa, il ruolo del docente, che è sì quello di aggiornarsi in materia di progettazione di interventi educativo didattici efficaci ed inclusivi, ma è anche quello di attuare realmente buone prassi, che siano la traduzione di saperi e abilità, in vere e proprie competenze metodologiche, didattiche e psicopedagogiche.

La complessità propria del contesto educativo, spesso infatti, determina uno scollamento, tra quanto auspicato in teoria e implementato nella pratica, specie se si perde di vista il focus vero e proprio degli interventi educativi didattici e formativi.

Gli studi, negli ultimi anni, si stanno occupando di indagare il bisogno stesso dei docenti: anche in ambito accademico ha assorbito nuova linfa il dibattito attorno all’irrinunciabilità del “pensare” in maniera sistematica, efficace e replicabile a nuovi modelli di formazione docenti capaci di fronteggiare le sfide della complessità, riconoscendo, stavolta, il “bisogno formativo speciale” di ciascun docente (Damiani et al., 2021).

L’ultima sentenza del Tar Lazio, impugnata dal Ministero e nuovamente confermata, mette in luce la reale complessità del fenomeno inclusivo, che richiede un’ulteriore inclinazione dell’asse paradigmatico. L’inclusione, infatti, non può riguardare la sola scelta di strumenti e strategie, l’indicazione di buone prassi o il riferimento all’iter burocratico ad esse sotteso, ma implica un cambiamento valoriale, una modifica strutturale della percezione stessa della disabilità e delle potenzialità di processi inclusivi virtuosi, specie da parte di coloro che, di questi ultimi, debbano farsi promotori.

Se, infatti, è vero che la scuola “tutta” rappresenta un ente formativo istituzionalmente riconosciuto come luogo principe per la promozione dell’inclusione, è altrettanto vero che ricade sul docente l’onere di rispondere, quotidianamente, in maniera concreta ed efficace alle singole e reali peculiarità, ascrivibili ai differenti bisogni educativi propri del singolo e del contesto classe.

Questo richiede che vi sia, in coloro che sono preposti a promuovere l’inclusione, una profonda considerazione e consapevolezza delle ricadute del proprio agire educativo/didattico/inclusivo, che passa sia attraverso azioni intenzionali, scelte metodologiche pensate e dunque consapevoli, sia attraverso prassi implicite (Perla, 2011) determinate da specificità personali, convinzioni, atteggiamenti del docente, che ne caratterizzano la postura (Sibilio, 2015), la corporeità stessa (Gomez Paloma, 2009; 2015; Sibilio, 2012; 2015). Questi “elementi” propri della relazione educativa, pur essendo meno “ragionati” sono altrettanto “potenti” nel determinare le sorti dell’intervento educativo/didattico inclusivo.

Le “competenze inclusive”, dunque, costituiscono una dimensione imprescindibile della formazione docente, insieme con le competenze disciplinari, metodologiche e specialistiche.

Negli ultimi dieci anni sta crescendo l’interesse attorno al tema della formazione docenti, sia in ambito accademico e dunque scientifico, che educativo scolastico. Parallelamente, come sempre avviene nei processi politico/decisionali, anche il contesto normativo procede ad adeguarsi con le necessità emergenti dalla complessità dello scenario educativo attuale e con le evidenze delle ricerche che in questi anni si stanno occupando di rilevare le tendenze attorno ai temi dell’inclusione e della formazione docenti. In tal senso, «se da un lato si assiste al riconoscimento da parte della Comunità Europea del

ruolo attivo della scuola all'interno del processo d'innovazione e costruzione di un nuovo tessuto sociale, economico e culturale [...], dall'altro si rileva l'incapacità delle istituzioni educative di riuscire a promuovere sostanziali azioni di cambiamento e quindi di assicurare i risultati attesi» (Gentile, 2011, citato in Damiani et al. 2021, p. 107).

II.2 La formazione docenti nello scenario normativo internazionale e nazionale

Una tale complessità del fenomeno richiede che, a livello nazionale e internazionale (EASNIE, 2012; 2014), ci si interroghi su quali siano gli elementi considerati in grado di promuovere l'inclusione, nel nostro caso, nel contesto educativo scolastico.

Già nel 1996, la “Raccomandazione riguardante lo status degli insegnanti” deliberata dalla speciale Conferenza intergovernativa convocata dall'UNESCO in cooperazione con l'OIT (Organizzazione internazionale del lavoro) affermava che i programmi di formazione degli insegnanti dovessero «essere finalizzati allo sviluppo delle conoscenze generali, della cultura personale, delle competenze didattiche e delle qualità di educatori, alla comprensione e alla consapevolezza dei principi che presiedono lo stabilirsi di buone relazioni umane [...], all'assunzione di responsabilità nei confronti del progresso sociale, culturale ed economico, che si esercita sia attraverso l'insegnamento che attraverso l'esempio» (UNESCO, OIT, 1996, p. 4). Il termine “esempio”, che rimanda alle riflessioni su quei processi che implicitamente (in maniera incarnata diremmo) contribuiscono a formare il pensiero e le azioni, aleggiava insospettato, parallelamente al sorgere di talune consapevolezze (che vedremo più avanti) che, nel panorama scientifico internazionale andavano delineandosi attorno al tema della cognizione incarnata. Il documento prosegue nell'affermare che «l'insegnamento dovrebbe essere considerato una professione [...] - che - richiede non solo conoscenze approfondite e competenze specifiche, acquisite e mantenute attraverso studi rigorosi e continui, ma anche senso di

responsabilità individuale e collettiva nei confronti dell'educazione e del benessere degli allievi» (UNESCO, OIT, 1996, p. 2). In ambito nazionale nel D.M. n. 153 (1998), sono considerate elementi caratterizzanti della professionalità docente le qualità comunicativo-relazionali, etiche, disciplinari, didattiche, organizzativo-gestionali, riflessive e di ricerca, di valutazione.

L'OECD (Organization for Economic Co-operation and Development, 2009; 2012), la Commissione europea (2010) e l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2012), già da tempo, hanno inserito nella loro agenda un obiettivo prioritario ovvero quello di «fornire e individuare indicazioni su come i sistemi di istruzione e formazione possono migliorare le capacità delle scuole e degli insegnanti di includere tutti gli allievi (ONU, 2015) e di tutelarne l'individuale successo formativo, affrontando con consapevolezza la varietà dei bisogni educativi, nonché valorizzando pienamente le diversità culturali e sapendo caratterizzare la qualità delle proposte formative» (Chiappetta Cajola, 2018, p. 24).

Il Rapporto di implementazione del Quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'educazione e formazione 2012, Education and Training 2020 (UE, 2012) ha messo in evidenza un rapporto di diretta proporzionalità tra un insegnamento di qualità e la formazione dei docenti.

Sempre nel 2012, l'European Agency for Development in Special Needs Education ha tracciato gli elementi costitutivi del "Profilo del docente inclusivo", nel documento intitolato "Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers". Il profilo è stato redatto nel corso di un progetto condotto, dal 2010 al 2012, parallelamente ad una ricerca sul campo, ed è frutto "dei dibattiti tra gli esperti e i rappresentanti delle parti interessate sulla formazione docente". Il documento persegue gli obiettivi di:

- «[...] identificare un quadro di valori e aree di competenza validi per qualunque programma di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento;
- evidenziare i valori fondamentali e le aree di competenza utili a preparare i docenti ad esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi tenendo conto di tutte le forme di diversità;
- individuare gli elementi che consentono l'introduzione dei valori e delle aree di competenza in tutti i programmi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento;
- rafforzare la tesi proposta dal progetto, ovvero che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale preparare ad esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive» (EASNIE, 2012, p. 7).

Il Profilo delinea attorno al tema dell'inclusione quattro valori di riferimento, nello specifico, essi sono:

- valutare la diversità degli alunni;
- sostenere gli alunni;
- lavorare con gli altri;
- garantire un aggiornamento professionale continuo.

E, rispetto ad essi, individua delle specifiche aree di competenza. In riferimento al primo dei quattro valori (valutare la diversità degli alunni), l'area di competenza riguarda la possibilità di valorizzare le differenze come "risorse" ed è posta in relazione alle "opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione". Anche in questo caso viene messo in evidenza il tema delle opinioni personali del docente.

Relativamente all'importanza di "Sostenere gli alunni" il profilo individua come necessaria la competenza del docente, di fungere da sostegno, nel «promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo [...]». Una funzione di *scaffolding*, non solo riconducibile, dunque, ad un compito cognitivo, ma che bensì deve declinarsi in maniera multidimensionale su più livelli della "formazione".

L'ambito valoriale del "lavorare con gli altri" rimanda alle dimensioni della collaborazione e della capacità di condividere con tutti i professionisti dell'educazione e a più livelli le prassi, le strategie, gli obiettivi etc. In questo caso il riferimento alle competenze comunicative e relazionali del docente è evidentemente delineato.

Infine, a proposito dello "sviluppo e aggiornamento professionale" continuo la descrizione delle aree di competenza definisce il docente come un «[...] professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato» il cui «[...] percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo» (EASNIE, 2012, p. 8).

Il documento prosegue nell'affermare che «[...] è importante che le attività formative iniziali sfidino gli stereotipi di ogni genere e sviluppino la sensibilità personale stimolando una profonda comprensione delle questioni riguardanti la diversità e la possibilità di mettere in azione questa capacità di comprensione» (EU, 2012, p. 23).

Il Profilo del docente inclusivo, nella sua declinazione specificatamente rivolta ai formatori sostiene che questi ultimi devono «[...] dimostrare che la diversità è un valore da sostenere e - (che sia loro compito) - favorire efficacemente l'apprendimento dei corsisti utilizzando un'ampia varietà di approcci didattici e di metodi di valutazione. Devono inoltre applicare un approccio cooperativo di lavoro con il personale della scuola di riferimento e con i docenti delle altre discipline e/ o materie». Il documento procede nell'affermare che «I formatori devono considerarsi discenti permanenti. Devono essere

attivi e devono essere stimolati a proseguire le proprie opportunità di sviluppo professionale e di carriera perché migliorano il loro lavoro come formatori di docenti inclusivi. Per spingere i corsisti ad essere docenti inclusivi, tutti i docenti devono impegnarsi nelle conoscenze, abilità e nei valori contenuti nelle competenze, soprattutto nel caso in cui manchi un'esperienza diretta con gli alunni disabili. Teoricamente, le opportunità di aggiornamento professionale dei formatori dovrebbero comprendere anche le attività di sensibilizzazione finalizzate alle questioni chiave della diversità. Tuttavia, l'esperienza diretta potrebbe anche non essere necessaria se i formatori sono in grado di comunicare efficacemente ai corsisti il “cosa”, il come ed il perché dell'insegnamento agli alunni portatori di handicap e/o con diverse esigenze educative e didattiche» (EASNIE, 2012, p. 24). In questi auspici riferiti alla dimensione ricorsiva «della formazione del formatore» si coglie chiaramente quanto l'inclusione non sia il frutto di tecniche e strategie, bensì passi attraverso esperienze, convinzioni, modi d'essere, modi di agire che caratterizzano a differenti livelli e con ricadute più o meno dirette, l'inclusione stessa: dal formatore (formando), al docente (discente), sino a giungere al contesto dei pari.

Nel mese di novembre del 2013 l'Agenzia Europea ha organizzato una Conferenza internazionale per mantenere aperto il dibattito attorno al tema dell'educazione inclusiva, stavolta non per ribadire la necessità, bensì per individuarne gli elementi costitutivi a garanzia di una efficace inclusione (EASNIE, 2014). L'agenzia ha inteso infatti individuare le “azioni” da implementare, le aree da investire nella formazione, affinché l'inclusione possa rappresentare una realtà concreta. In un documento dal titolo *“Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice”* i paesi coinvolti hanno individuato, tra i cinque punti salienti, quello di formare «[...] professionisti altamente

qualificati e in particolare tra gli insegnanti» (EADSNE, 2014, p.5). L’Agenzia europea, oltre a discutere su quali siano i fattori costituenti il paradigma dell’inclusione, individua la necessità di riflettere su quali siano le modalità atte a promuoverne una implementazione reale ed efficace (EASNIE, 2014).

Se in ambito internazionale (EASNIE, 2012; 2014), la formazione del docente inclusivo è considerata un fattore predittivo della qualità dei processi inclusivi, nello scenario normativo nazionale, la *“Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”* (Legge n.107 del 2015), ne sancisce l’obbligatorietà (sia della formazione iniziale che di quella in servizio), considerandola come strumento in grado di rispondere alle emergenze formative del contesto educativo, sociale e culturale.

La legge 107 del 2015 pone la formazione in una posizione di trasversalità rispetto a molteplici aspetti e implicazioni culturali, sociali, civili ed etiche. I decreti attuativi della Legge «recepiscono la necessità, da parte dei docenti di saper progettare e organizzare una didattica inclusiva (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013) di tutti e di ciascuno» (Chiappetta Cajola, 2018, p. 27).

Nel proseguire a descrivere i documenti che in ambito nazionale e internazionale hanno affrontato il tema della formazione, ancora, la comunicazione del 2017 *“Sviluppo scolastico ed eccellenza nell’insegnamento”* (UE, 2017) promuove iniziative di attuazione, coordinamento, finanziamento e monitoraggio della formazione professionale docenti al fine di perseguire l’obiettivo n. 4 dell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile volto ad assicurare “un’educazione di qualità, equa ed inclusiva” (UNESCO, 2015).

Nell’ambito della quarta Missione (*Istruzione e Ricerca*) del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021), si fa riferimento alla necessità di “Miglioramento dei processi

di reclutamento e di formazione degli insegnanti”, «secondo modalità innovative [...] mediante una più efficace integrazione tra la formazione disciplinare e laboratoriale con l’esperienza professionale nelle istituzioni scolastiche. [...] Questo, insieme ad una migliore pianificazione del bisogno di insegnanti» (PNRR, 2021, p. 184).

Lo scenario attuale, dunque, pone nuove e complesse sfide ai sistemi educativi e formativi, riconoscendo un ruolo-chiave alla professionalità docente, in virtù della quale è necessario predisporre percorsi di formazione, iniziale e in servizio che siano in grado di declinarsi, non solo in considerazione del bisogno educativo degli allievi, destinatari ultimi del processo inclusivo, ma anche e diremmo soprattutto in considerazione del “bisogno formativo” del docente.

Il riferimento al bisogno accompagna le prossime riflessioni in merito alle dimensioni da prendere in carico nell’ambito della formazione del docente. Esso viene preso in considerazione, da un lato, nella sua dimensione di “sintomo”, intendendo riferirsi alla rilevazione del disagio del docente; dall’altro, nella sua dimensione di “prevenzione e risposta al sintomo”, in cui si tenta di delineare quanto la letteratura scientifica sta contribuendo ad individuare come strumenti a supporto della professionalità del docente.

II.3 La professionalità del docente inclusivo tra richieste, bisogno ed evidenze

Nel corso del primo capitolo, si è tentato attraverso una ricostruzione storico-normativa e, parallelamente, concettuale e valoriale di spiegare la complessità sottesa all’implementazione di interventi educativo-didattici inclusivi, già a partire dal comprendere quanto l’incalzante iter normativo sia espressione della complessità del fenomeno stesso.

Si è, sin qui, parlato dell’avvicinarsi normativo attorno ai temi dell’inclusione scolastica fino a comprenderne, anche attraverso una disamina degli interventi normativi in materia

di formazione, lo stretto legame con la competenza inclusiva del docente, che risulta essere frutto di adeguati ed efficaci percorsi di formazione iniziali e in servizio, resi obbligatori dalla normativa nazionale.

A tal proposito, è necessario riconoscere che non sempre la formazione risponde in maniera adeguata, pertinente ed efficace al bisogno formativo dei docenti (Gomez Paloma & Damiani, 2015; Gomez Paloma, 2017) finendo col non contribuire a fornire risoluzioni utili al bisogno educativo speciale degli allievi, destinatari ultimi dei processi educativo/didattici inclusivi. «I processi inclusivi si realizzano attraverso l'azione di un corpo docente non pienamente formato [...] e che spesso fa ancora riferimento a paradigmi di matrice differenziale sia rispetto ai possibili percorsi didattici degli alunni sia in relazione al ruolo dei docenti» (Mura & Zurru, 2019, p.45).

Specificatamente in riferimento alla figura dell'insegnante di sostegno è utile mettere in luce l'influenza esercitata da un retaggio culturale ancora persistente in talune realtà scolastiche in cui «[...] esistono delle criticità nella situazione attuale, legate all'associazione dell'insegnante di sostegno all'allievo con disabilità, cui conseguono sovente meccanismi di delega e scarsa condivisione del progetto inclusivo fra tutto il corpo docente [...] - per cui - Fatica ancora a decollare una visione che si affranchi un po' dal modello individuale [...]» (Cottini, 2014, p.14).

Queste realtà, difatti, risultano in una posizione di marcata discontinuità e incongruenza con quanto delineato dalla prospettiva promossa dall'ICF che sottolinea l'importanza fondamentale del contesto nel determinare l'evoluzione e gli esiti della disabilità stessa. Tuttavia, per quanto sembri scontato, sarebbe riduttivo riassumere il tema della dis-inclusione nella dicotomia insegnante curricolare/insegnante di sostegno che pur rappresenta un processo "disintegrativo" per antonomasia (il principio di

corresponsabilità docenti sancito dalla legge 104 del 1992, di fatto, non sempre trova piena attuazione nei contesti classe reali). Nondimeno, è utile chiarire che questa criticità non sempre è ascrivibile alla sola presenza dell'insegnante di sostegno in classe, che da sola innescherebbe meccanismi impliciti di delega, né tanto meno al risultato di scelte "risolutive" di natura organizzativo/sistemica.

Le difficoltà dell'inclusione ed il rischio della "disintegrazione", riferendosi ad una duplice interpretazione del termine, ovvero come "mancata integrazione" (disintegrazione) e come "rottura, smantellamento, disgregazione" (disintegrazione appunto) del progetto inclusivo tutto, del docente (nel suo essere professionista e persona) e dell'allievo stesso, hanno radici molto più profonde.

Il docente, nell'assolvere il proprio ruolo di «ora esperto dei contenuti, ora esperto di metodi didattici, ora depositario dell'istruzione, ora educatore» (Baldacci, 2014, p. 37) deve, in questa contemporaneità funzionale e sostanziale, mantenere costante una peculiarità trasversale e simultanea che le compenetra tutte: la competenza inclusiva. Ovvero la capacità di declinare queste *expertise* in un "atteggiamento inclusivo", un "modo d'essere", composto di prassi educative, gesti espliciti ed impliciti che sottendono la relazione educativa.

Tornando al tema della collaborazione tra docenti, in relazione alla percezione rispetto all'inclusione «diverse ricerche hanno riscontrato una bassissima interazione tra gli insegnanti: curricolari e di sostegno in Italia (Associazione TreeLLE e Fondazione Agnelli, 2011) [...]. I docenti mostrano una forte propensione a pensare all'inclusione come un insieme di singole azioni didattico-formative, piuttosto che come un processo di sistema (Arcangeli et al., 2016), oppure come ad un processo influenzato da fattori strutturali ed esogeni (Goodman & Burton, 2010)» (Fiorucci, 2019, p. 274).

È opportuno riflettere sulla necessità di promuovere, anche e soprattutto in ambito formativo, un cambiamento valoriale, l'assunzione di una prospettiva differente nei confronti dell'inclusione ed una percezione della disabilità come elemento costituito da variabili personali del soggetto disabile e da fattori contestuali, fisici e sociali di cui la prima e più importante rappresentazione è costituita dall'atteggiamento e dalle convinzioni del docente nei confronti di quella disabilità. È necessario ragionare con consapevolezza e senso di responsabilità nella costituzione dei percorsi formativi, in considerazione del delicatissimo ruolo del docente specializzato.

La letteratura scientifica (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2018; Ciraci & Isidori, 2017; Fiorucci, 2018) invita a porre attenzione, allorché ci si trovi a dover delineare e strutturare i percorsi formativi per i docenti di sostegno, sia ai contenuti che alle modalità formative «poiché una più concreta trasformazione di visione del docente passa inevitabilmente da attività formative maggiormente basate su forme laboratoriali che tengano conto della collaborazione tra docenti, dell'interazione con i formatori, dell'immedesimazione nella situazione di svantaggio e disabilità affrontate nei corsi ed esperite nelle attività di tirocinio» (Fiorucci, 2019, p. 275).

Da quanto approfondito fino a questo punto è chiaro come sulla figura del docente gravino differenti elementi di complessità che non possono non incidere sulle sue stesse competenze inclusive o, quantomeno, sulla possibilità reale di attuarle nel contesto classe. In questa prospettiva saranno presi in considerazione due differenti sviluppi della letteratura scientifica attorno al ruolo del docente. In primo luogo, il disagio/bisogno formativo di un professionista cui sono richieste altissime competenze di fronteggiamento di una complessità crescente e cui non sempre l'organizzazione sistemica del contesto istituzionale scolastico e quella formativa, promossa in ambito accademico, forniscono

strumenti e risorse adeguati. In secondo luogo, sarà approfondita la letteratura scientifica nazionale e internazionale attorno al tema delle dimensioni valoriali, di competenze, atteggiamenti e convinzioni che il docente nutre nei confronti dell'inclusione considerate in grado di incidere significativamente sugli esiti stessi degli interventi inclusivi.

II.3.1. Il disagio educativo e formativo del docente

In primo luogo, è importante sottolineare quanto la normativa italiana abbia «cercato di rispondere alle criticità di implementazione dell'inclusione, evidenziate da varie ricerche (Demo, 2014; Canevaro et al., 2011; Associazione TRELLE et al., 2011; Ianes et al., 2010; Canevaro et al., 2009), offrendo ai docenti una serie di opportunità di formazione, iniziale ed in servizio, per incidere in maniera più efficace sulla realizzazione del processo inclusivo» (Aiello et al., 2018, p. 178).

Tuttavia, alla luce dello scenario socioculturale sin qui delineato, è chiaro quanto l'avvicinarsi normativo e, con esso, la complessità reale altrettanto mutevole del contesto classe, pongano costantemente i docenti in una condizione, di precarietà, frustrazione e complessità, che non può che incidere notevolmente sulla qualità degli interventi educativo/didattici inclusivi.

La ricerca educativa inquadra le teorie attorno al tema dell'agire didattico in una cornice plurale e complessa, rispondente a logiche non lineari perennemente in bilico tra dimensioni intenzionali, proprie del docente e emergenze contestuali (Sibilio, 2017), che sollecitano continuamente l'attivazione, per gli insegnanti, di una elevata discrezionalità e di competenze relazionali.

Il lavoro del docente assume tratti di imprevedibilità e di incertezza (Castelli, 2015). All'interno del contesto educativo-scolastico, la relazione educativa comporta livelli di

coinvolgimento emotivo e carico di lavoro elevati (Farber, 1983), che determinano spesso sul piano soggettivo una vera e propria “fatica ad insegnare” (Pedditzi, 2005).

Già nel 1999 Rudow, metteva in evidenza negli insegnanti, sia dei paesi occidentali che orientali, una elevata incidenza di stress e l’insorgenza di sintomi distintivi di burnout (Rudow, 1999). Da una metanalisi condotta nel 2005 (Montgomery & Rupp, 2005), emerge per la professione “insegnanti” una maggiore tendenza, rispetto ad altre professioni, ad andare incontro a livelli maggiori di esaurimento emotivo, cinismo e di depersonalizzazione (Lodolo D’Oria et al., 2004; 2009; Hakanen et al. 2006), dimensioni centrali del burnout (Maslach, 1993; Malasch et al. 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998). Nonostante, dunque, la categoria dei docenti sia considerata “privilegiata” rispetto ad altre professioni, questi risultano essere fortemente esposti a situazioni di usura psicofisica e l’insegnamento si caratterizza come una delle “helping professions” maggiormente esposte al rischio burnout (Farber, 1983; Rossati & Magro, 1999; Lodolo Doria, 2004; 2009; Castelli, 2015). Secondo quanto descritto in letteratura, quest’ultimo (Maslach, 1992) si manifesta allorché si verificano situazioni di carico cognitivo, sociale ed emotivo eccessivi, in ambito professionale, ovvero quando persiste una ingestibile differenza tra le richieste proprie del contesto lavorativo e le risorse personali. Di qui la necessità di pensare ad un approccio formativo che nutra le risorse personali del docente così da bilanciarne le potenzialità in risposta all’elevato numero di richieste esplicite ed implicite, prevedibili e non, provenienti dal contesto educativo reale.

La sindrome del burnout è descritta in letteratura come «a syndrome of exhaustion, cynicism, and reduced professional efficacy» (Hakanen et al. 2006, p. 498), caratterizzata da esaurimento emotivo, disaffezione lavorativa e senso di inefficacia personale e professionale (Maslach, 1993; Maslach et al., 1996). Essa costituisce, dunque, «una

sindrome da esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta realizzazione personale, che interessa chi svolge professioni ad elevato contenuto relazionale» (Castelli, 2015, p. 32).

Anche alla luce di queste ultime descrizioni, è evidente, dunque, quanto il fenomeno possa interessare in maniera significativa la popolazione degli insegnanti che, indipendentemente dal grado di istruzione, è chiamata a svolgere una professione intrinsecamente “relazionale”, per antonomasia.

«[...] I docenti usano la relazione come strumento per lo svolgimento del proprio lavoro con gli allievi, aumentando il rischio potenziale di logoramento delle risorse personali messe in gioco» (Idem, p. 33).

Proseguendo nell’analisi della letteratura circa il bisogno e il disagio dei docenti, nel 2014, in una ricerca condotta nel panorama nazionale, Triani rilevava una situazione di disagio dei docenti, stress lavorativo, scarso riconoscimento sociale, in corrispondenza di un forte disagio educativo degli allievi. Con la dovuta cautela, si potrebbe ipotizzare (o quanto meno porre l’attenzione sul dato) che non sia un caso che questa relazione, tra il disagio educativo degli allievi e quello dei docenti, sia emersa così significativa a seguito dell’introduzione delle prime importanti innovazioni normative in materia di inclusione e Bisogni Educativi Speciali (D.M. 27/12/12; C.M. 8/2013), che hanno contribuito, non poco, ad “appesantire” il bagaglio di “richieste” che già gravavano sulla professione dell’insegnante (curricolare e di sostegno).

Gli studi individuano come principali punti di criticità l’autoreferenzialità del docente, la mancata consapevolezza delle possibilità di intervento, lo scarso supporto relazionale e il depauperato riconoscimento sociale, il poco spazio dedicato a riflessioni condivise ed anche metacognitive, la «crescente pressione esercitata sul ruolo e sulla figura

professionale, in termini di crescenti richieste e responsabilità attribuite» (Castelli, 2015, p.32).

A complessificare ulteriormente il ruolo del docente e le sue responsabilità in materia di educazione e inclusione, contribuiscono anche i fenomeni di bullismo e cyberbullismo, rispetto ai quali, a partire dal 2015 si prova a porre rimedio (in termini preventivi e “punitivi”) con l’emanazione di linee guida e disposizioni legislative atte ad intervenire in merito (MIUR, 2015; Legge 71 del 2017; MPI, 2021).

In questa prospettiva, nel fronteggiamento della complessità, il riconoscimento e la capacità di gestione delle emozioni, proprie ed altrui, e con essa le competenze comunicative e relazionali assumono una importante centralità nella costruzione di relazioni efficaci con gli studenti, nella definizione di percorsi di insegnamento di qualità (Schutz & Zembylas, 2009), nonché nella strutturazione della propria identità professionale in qualità di docenti (Albanese et al., 2014, citato in Gomez Paloma & Damiani, 2015).

La letteratura psicopedagogica attribuisce un ruolo di centralità, per la riuscita degli interventi educativo didattici, alle competenze emotive del docente (Albanese et al., 2014; Zorzi et al., 2012), che rappresentano un elemento migliorativo del benessere psicologico sia del docente stesso che del gruppo classe (Albanese et al., 2008).

Un interessante studio (Pedditzi & Nonnis, 2009) ha posto in relazione l’assertività dei docenti con il loro livello di benessere lavorativo e con il burnout, giungendo a dimostrare una relazione diretta nel primo caso (docenti con maggiore assertività mostravano un maggior benessere lavorativo) e una proporzionalità inversa nel secondo (docenti con maggiore assertività mostravano minore tendenza al rischio burnout). In particolare, la ricerca ha individuato taluni elementi del profilo di assertività (Gillen, 1992) considerati

in grado di incidere positivamente sulla capacità di gestione delle differenti variabili contestuali. In particolare, «il possesso di modelli di comportamento orientati a un'efficace gestione dei rapporti interpersonali rappresenta un'importante competenza, che permette di affrontare adeguatamente le diverse situazioni che possono presentarsi in ambito scolastico» (Pedditzi & Nonnis, 2009, p. 82). Gli autori individuano una possibile soluzione migliorativa in «percorsi formativi orientati allo sviluppo delle competenze relazionali degli insegnanti» (Pedditzi & Nonnis, 2009, p. 86).

Alla luce di queste riflessioni, l'inclusione richiede l'implementazione di prassi condivise e cooperate dagli attori preposti a promuoverla su più livelli (scuola ed extra-scuola, ambito clinico abilitativo, contesto accademico), a partire da un ripensamento della formazione. Una formazione che riconosca, accolga e contenga quella “fatica professionale” che pone soventemente il docente, come già detto, a rischio burnout (Maslach, 1992) e che sia in grado di rispondere alle carenze di condivisione e collaborazione oggi riscontrate nelle diverse realtà scolastiche (Chiappetta Cajola, 2008; 2015; D'Alonzo, 2012; Ciraci & Isidori, 2018; Damiani et al., 2021).

II.3.2. La formazione docenti in letteratura: come orientare la formazione per la promozione dell'inclusione

Nel proseguire a descrivere quanto la letteratura scientifica sta tentando di comprendere, in particolare in merito a quali siano gli elementi a supporto della formazione della professionalità docente, in ambito inclusivo e coerentemente con la normativa nazionale e internazionale sul tema, è utile a questo punto prendere in analisi l'ampio ventaglio di ricerche scientifiche che da tempo indagano il tema della formazione docenti con quello della promozione di processi inclusivi virtuosi a scuola (Mura & Zurru, 2016).

La principale sfida dei prossimi decenni consiste nella costruzione di una sinergia concreta tra l'ambito normativo, nazionale e internazionale, tra i “decisioni politici” e

l'ambito formativo accademico, deputato alla strutturazione di efficaci percorsi di formazione del docente inclusivo, in particolar modo dell'insegnante di sostegno (Ciraci & Isidori, 2017).

È necessario, a questo punto, individuare quali siano le aree fondamentali su cui la formazione debba incidere e svilupparsi, per far in modo da arginare il rischio burnout, favorire la percezione di efficacia, le capacità riflessive del docente, il benessere professionale, nonché l'acquisizione di competenze metodologico/didattiche comunicativo/relazionali utili, per meglio dire, indispensabili, per il fronteggiamento di fenomeni inclusivi complessi.

La letteratura sottolinea quanto la formazione debba investire le dimensioni personali e valoriali del docente, costituite da atteggiamenti, opinioni, percezioni e preoccupazioni nei confronti dell'inclusione, nonché della percezione di autoefficacia. Sono questi, infatti, elementi considerati in grado di incidere significativamente sulle reali capacità del docente, di declinare buone prassi inclusive (Murdaca et al., 2016; Aiello et al., 2016; 2017; Yada & Savolainen, 2017; Ahsan et al., 2012).

Gli studi pongono l'area delle variabili personali (Murdaca & Oliva, 2016; Aiello et al., 2017) in una correlazione diretta con l'assunzione di un positivo atteggiamento da parte del docente rispetto all'inclusione (Van Reusen et al., 2001; Donnelly & Watkins, 2011), a partire dal potenziamento delle dimensioni emotivo-cognitivo-corporee a fondamento di una "corporeità didattica" (Sibilio, 2012) maggiormente efficace.

È chiaro, dunque quanto la formazione non possa limitarsi a favorire l'acquisizione di competenze disciplinari, metodologico/didattiche e psicopedagogiche. Piuttosto occorre comprendere in che modo gli approcci formativi possano esser maggiormente efficaci nel promuovere l'assunzione di un punto di vista differente nei confronti della disabilità e

dunque delle proprie responsabilità e potenzialità inclusive, nell'assolvere la propria funzione, detta in chiave ICF, di primo importante contesto sociale di riferimento significativo. Dunque, alla luce di quanto descritto sin ora circa la reale e potenziale efficacia di competenze inclusive adeguatamente declinate nei contesti educativo/didattici reali, considerata la complessità del ruolo del docente e nonostante essa, la letteratura sembra confermare la necessità di strutturare percorsi di formazione che siano in grado di nutrire le dimensioni che risultano avere una influenza positiva sull'esercizio della propria funzione di docenti inclusivi. È indispensabile stimolare e potenziare le competenze emotivo relazionali del docente e proprio a partire da queste è necessario favorire nel docente stesso la percezione di auto-efficacia rispetto al proprio operato, così da far in modo che atteggiamenti positivi possano contribuire a nutrire nuove credenze e convinzioni nei confronti della disabilità e dell'inclusione stessa.

II.4 Le competenze emotivo/relazionali del docente

Nel discutere di variabili personali del docente, ci si riferisce anche alle sue competenze emotivo/relazionali, cui si è già fatto riferimento, intendendo con esse le “modalità” in cui il docente instaura e sviluppa la relazione con l'allievo con bisogni educativi speciali, nonché le strategie di insegnamento attivate (Murdaca & Oliva, 2016).

Le abilità emotive sono annoverate dall'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, “Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills”, 2018), tra le soft skills (come la comunicazione, il lavoro di squadra, l'empatia, l'automotivazione e la leadership), ovvero all'interno di quelle competenze trasversali che è opportuno promuovere sia nell'ambito dei processi educativi, rivolti agli allievi, che nell'ambito della formazione dell'adulto, per lo sviluppo professionale. «In letteratura solitamente si opera una distinzione tra hard skills, ossia le

conoscenze e competenze tecniche e disciplinari necessarie per compiere un determinato lavoro, e soft skills, o competenze trasversali, ossia le capacità e qualità personali e relazionali che un individuo possiede» (Biasi et al., 2019, p. 94).

La dimensione della trasversalità delle competenze, ne mette in evidenza una multidimensionalità distribuita tra sapere, saper fare e saper essere del docente. La competenza implica un ripensamento e un riposizionamento dell'essere frutto di un'attivazione combinata di conoscenze, capacità e atteggiamenti (UE, 2018) costitutivi dell'essere, appunto, e delle modalità dell'essere in relazione.

Un interessante studio (Biasi et al., 2019) volto ad esplorare alcune tra le competenze socio-relazionali degli insegnanti, quali ad esempio «[...] socievolezza, capacità di stabilire contatti, sensibilità, orientamento al team, assertività [...]» (p. 93), ha messo in luce una maggior abilità da parte dei docenti nell'essere “assertivi” piuttosto che “aperti empaticamente alla relazione interpersonale” concludendo con il riflettere sulla assoluta «necessità di promuovere percorsi di formazione per lo sviluppo di atteggiamenti di maggior sensibilità, empatia, apertura alla comunicazione e alla relazione con l'altro» (idem, p. 101). Nello specifico, con “abilità emotive” si fa riferimento «al ruolo fondamentale, sia per il successo formativo dell'allievo sia per quello professionale dell'adulto, dell'empatia, dell'auto-efficacia e delle capacità di collaborazione e comunicazione» (idem, p. 95).

In letteratura, le competenze emotive e comunicativo-relazionali sono considerate predittive dell'efficacia didattica stessa (Francescato et al., 1998; Goleman, 1995; Gordon, 1991; Petter, 2006; Staccioli, 1997; Rogers, 1969) e divengono «matrici di processo, agenti ed intervenienti [...] - in grado di definire e determinare – [...] colore, direzione e significatività di ogni relazione» (Zapparrata & Muscarà, 2016, p. 59). Esse

si costituiscono, dunque, come componenti essenziali della professionalità del docente, e non possono essere ricondotte agli esiti di una preparazione meramente teorica e tecnica del docente (Riva, 2008; Rossi B., 2004).

Altet (2006) descrive l'insegnante come un professionista dell'interazione e l'insegnamento come un processo interpersonale e intenzionale in cui il linguaggio verbale diviene veicolo di linguaggi condivisi.

La letteratura afferma che gli insegnanti maggiormente capaci nell'utilizzare strategie di coping, ovvero di risposta e fronteggiamento rispetto a situazioni stressanti e complesse (Lazarus & Folkman, 1984), e di instaurare relazioni di vicinanza emotiva, fiducia reciproca e stili comunicativi efficaci, in situazioni di difficoltà, dimostrano di possedere un migliore atteggiamento nei confronti degli interventi educativo-didattici inclusivi (Ernst & Roger, 2009). Affinché si possa strutturare un ambiente realmente inclusivo, infine, occorre che le competenze relazionali non si esauriscano esclusivamente nella capacità del docente di instaurare relazioni interpersonali positive con l'allievo con bisogni educativi speciali. È necessario che egli sia in grado di «guidare e istruire in modo adeguato i bambini con e senza disabilità, al fine di fornire loro in egual modo, relazioni adeguate incoraggiando comportamenti socialmente desiderabili» (Oliva & Murdaca, 2017, p. 44). In continuità con la letteratura scientifica, anche le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione pongono particolare enfasi sugli aspetti educativo relazionali: la competenza del docente deve essere caratterizzata da «una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi» (MIUR, 2012, p. 6).

II.5 Dalle competenze emotivo relazionali al senso di auto-efficacia: atteggiamenti positivi, credenze e convinzioni

Si è già fatto riferimento allo stretto legame intercorrente tra competenze emotivo-relazionali, percezione di autoefficacia, atteggiamenti positivi nei confronti dell'inclusione e reale efficacia dei processi inclusivi implementati.

In effetti, gli studi attorno al tema degli “atteggiamenti positivi” degli insegnanti nei confronti di una educazione inclusiva, ed i molteplici benefici che questi comportano, pongono in evidenza quanto questi atteggiamenti siano da considerarsi quali fattori chiave, elementi predittivi della reale attuazione di processi di inclusione educativa (Navarro-Mateu et al., 2019).

Coloro che assumono un atteggiamento positivo rispetto all'inclusione dimostrano un maggiore senso di efficacia e risultano essere maggiormente propensi a ricorrere a strategie didattiche che favoriscono l'adattamento dello studente con disabilità (Van Reusen et al., 2001), risultando anche più efficaci nella progettazione di contesti scolastici inclusivi (Alghazo et al., 2003; Boyle et al. 2013).

Dunque, il senso di auto-efficacia è in un rapporto di proporzionalità diretta, anzi diviene determinante rispetto all'assunzione di un atteggiamento fiducioso e positivo dell'insegnante (Weisel & Dror, 2006).

Inoltre, coerentemente con l'analisi del bisogno formativo del docente e con le cause strettamente connesse al rischio burnout, oltre che dalla percezione di autoefficacia, gli interventi educativo didattici inclusivi sono influenzati dalla motivazione e dalla soddisfazione lavorativa dell'insegnante (Murdaca et al., 2016). Secondo la letteratura, docenti sani e motivati hanno maggiori possibilità di essere efficaci e produttivi in classe e di raggiungere gli obiettivi educativi prefissati (Rudow, 1999).

In sintesi, «un docente con un buon livello di autoefficacia, motivato e soddisfatto della propria professione favorisce lo sviluppo e l'utilizzo di strategie didattiche e prassi educative funzionali alla valorizzazione della diversità e alla promozione dell'inclusione. Di contro, invece, ad una percezione di alienazione, di inadeguatezza e di incompetenza corrisponderanno atteggiamenti rinunciatari nei confronti della propria professione» (Agbenyega, 2007; Forlin & Chambers, 2011, citati in Fiorucci, 2019, p. 275).

La dimensione valoriale, costituita di “elementi” personali quali «credenze, atteggiamenti, opinioni, motivazioni e valori» (Aiello et al., 2017a, p. 14) che contribuiscono a delineare i tratti di una “intenzione inclusiva”, rappresenta un fattore predittivo del reale successo degli interventi.

Anche in questo caso la letteratura scientifica ha indagato a proposito di atteggiamenti e convinzioni dei docenti nei confronti dell'inclusione (Donnelly, & Watkins, 2011) mostrandone l'influenza diretta sulle pratiche quotidiane e sulle strategie didattiche.

L'atteggiamento dell'insegnante nei confronti dell'inclusione e, in special modo, della disabilità risulta essere una variabile in grado di incidere fortemente sul successo delle progettazioni e delle pratiche inclusive (Loreman et al., 2011; Oliva & Murdaca, 2017). Inoltre, in esperienze di contatto diretto con la disabilità, elementi quali senso di adeguatezza e inadeguatezza, comfort e disagio, tranquillità e preoccupazione sembrerebbero influire rispettivamente sulla efficacia e sull'inefficacia, percepita e reale, nella gestione delle classi inclusive (Aiello et al., 2017b; Forlin, 2010; 2011; 2012).

«Lo sguardo positivo e incoraggiante del docente rappresenta uno dei fattori più importanti nella determinazione e agevolazione dei processi inclusivi» (Sze, 2009, citato in Oliva & Murdaca, 2017, p. 45). Il riferimento allo “sguardo” richiama un'altra dimensione “personale” del docente, un'attitudine, una peculiarità che ne caratterizzano

la sua stessa corporeità. Il docente, attraverso l'assunzione di uno specifico atteggiamento posturale, nello stabilire i ritmi di una prossemica consapevole, nel modulare le distanze interpersonali (Hall, 1966) e nel padroneggiare canali comunicativi verbali e non verbali coerenti tra loro, può e deve attivare efficaci processi di sintonizzazione, sincronizzazione e feedback che siano in grado di nutrire in maniera ricorsiva l'autoefficacia e la motivazione dello studente così come la propria. «L'insegnamento si alimenta della relazione docente/discente, ed è la stessa identità del docente che si costruisce sulle azioni dei discenti attraverso un feedback e una azione continua di allineamento» (Rossi, 2011, citato in Carlomagno, 2020, p. 350). Dunque, in questa prospettiva evolutiva della relazione educativa, il bambino rappresenta solo uno dei due poli dell'interazione.

La relazione e in special modo le sue potenzialità inclusive, dipendono anche da efficaci processi di feedback che impattano sulle dimensioni dell'apprendimento, ma anche e soprattutto su quelle intrapersonale e interpersonale (Fishman & Dede, 2016; Rossi et al., 2018).

«I sentimenti profondi di fiducia/sfiducia nelle possibilità dei propri studenti, lo sguardo più o meno benevolo verso le loro differenze e difficoltà, le credenze e le teorie implicite sui processi di insegnamento - apprendimento, sulla scuola e sulla vita in generale [...] vengono comunicati dagli insegnanti in modo profondo» (Gomez Paloma & Damiani, 2015, p. 38) attraverso dinamiche relazionali di rispecchiamento esplicite e implicite capaci di determinarsi reciprocamente, continuamente alla luce di quella relazione e del suo dialogo *enattivo* con l'ambiente (Rossi, 2011).

III CAPITOLO

LA COMPLESSITÀ DELL'INCLUSIONE E IL RUOLO DELLA CORPOREITÀ NEI PROCESSI INCLUSIVI E DI FORMAZIONE

III.1 La corporeità inclusiva del docente

Questa sezione mette in relazione il ruolo del docente inclusivo con la necessità di implementare processi di formazione in grado di nutrire «quelle aree lasciate tradizionalmente ‘scoperte’ sia dai percorsi formativi degli insegnanti sia dalle pratiche didattiche ordinarie» (Damiani et al., 2015) ponendo l'attenzione sugli elementi costitutivi della corporeità didattica del docente (Gomez Paloma, 2009; 2015; Sibilio, 2012; 2015) e sulle riflessioni circa il suo altissimo potenziale inclusivo.

A questo punto, d'accordo con gli orientamenti normativi nazionali e internazionali e coerentemente con quanto evidenziato dalla letteratura scientifica, appare evidente che «la chiave di volta sta più nella formazione che nell'organizzazione strutturale, in quanto - la prima - può avere ripercussioni importanti sull'esercizio della professione in una dimensione inclusiva. Solo una formazione adeguata può apportare un valore aggiunto per l'affinamento delle competenze dei docenti» (Gomez Paloma, 2017, p. 15).

La letteratura scientifica insieme con le raccomandazioni normative costituisce nel tempo invitano a promuovere una formazione che non si limiti a modificare conoscenze e competenze del docente bensì una formazione che miri a incidere profondamente sulla sua struttura personale oltre che professionale, costituendone un *habitus* in grado di modificarsi in maniera repentina insieme alle mutevoli condizioni contestuali. La

formazione deve assumere una logica *trasformativa* (Mezirow, 2003) dei partecipanti in termini di nuove rappresentazioni della realtà e nuovi comportamenti (Demetrio 1996).

In questo nuovo scenario, la corporeità didattica del docente (Gomez Paloma, 2009) si configura come una risorsa di sintesi tra la sua duplice entità *biologica* e *culturale* (Frauenfelder, 2001). Queste due identità sono chiamate a «mobilitarsi e rendersi disponibili a svolgere funzioni ed usi diversi, in presenza di bisogni che si materializzano nei propri linguaggi corporei sollecitando le modalità traspositive che più si adattano alle caratteristiche corporee dello studente» (Sibilio, 2017, p. 27).

Questa funzione vicariante della corporeità è tanto più necessaria, indispensabile ed efficace in situazioni educative di aiuto in cui la disabilità richiede ad entrambi gli interlocutori della relazione didattica, continue risposte adattive e sostitutive, in una parola, vicarianti.

Come sottolinea Sibilio (2017) «la corporeità non è la rappresentazione esclusiva di una materialità visibile nelle forme che assume, negli spazi che occupa o nelle funzioni che può svolgere, ma costituisce il potenziale incorporato dell'interazione. - Essa - [...] rappresenta un'identità non corrispondente esclusivamente alle peculiarità morfologiche e funzionali dell'insegnante, ma alle modalità di agire che si traducono in *agency* intenzionalmente diretta verso finalità educative» (p. 26).

In tal senso, la scelta delle azioni da intraprendere è condizionata dalla percezione che l'individuo nutre circa le proprie potenzialità di organizzazione e implementazione di sequenze di azioni utili al raggiungimento di determinati risultati (Bandura, 2000).

In questa prospettiva sembrano fortemente interconnessi i costrutti di *agentività* e *teacher efficacy* per cui emerge la necessità, per il docente, di «generare azioni finalizzate a

produrre effetti formativi ed educativi, facoltà che sembra essere fortemente condizionata dal senso di efficacia, quale elemento chiave dell'agentività» (Aiello et al. 2016b, p. 18). Come sostiene Marone, la professionalità del docente si compone di “competenze” e di “indicibile” (2006, p. 217), su cui è necessario riflettere nell'ambito dei corsi di formazione professionale. Il concetto di *habitus* professionale, descritto da Perrenoud (2002) dato dall'unione simultanea di processi di percezione, valutazione, decisione e azione, dà corpo alle riflessioni che di qui in poi saranno strutturate attorno al tema della formazione integrata. L'Autore (Perrenoud, 1996) mette in evidenza il ruolo fondamentale «nella pratica professionale, delle concezioni, degli schemi, delle routine; essi ritornano continuamente nei comportamenti, specialmente quando le risposte agli stimoli del contesto devono essere fornite in tempo reale, come accade in molte professioni impegnate nel sociale-educativo» (Magnoler, 2011, p. 69). Di qui emerge la necessità di strutturare un approccio formativo in grado di stimolare in maniera olistica le riflessioni, le attitudini, le competenze del docente nutrendone le dimensioni cognitive, emotive, corporee.

Il docente è chiamato a osservare a fondo il bambino, all'interno di un contesto educativo il meno strutturato possibile che consenta l'esplorazione spontanea dell'ambiente e l'espressione delle proprie possibilità di “funzionamento” in termini di attività e partecipazione. L'osservazione dell'investimento corporeo del bambino, delle modalità di partecipazione, delle scelte intraprese in relazione alle *affordances* presenti nel contesto, mira a far individuare, riconoscere e restituire al bambino, i suoi interessi e le motivazioni, le potenzialità, per individuare progressivamente strategie possibili e modalità di intervento da poter attuare in maniera flessibile, individualizzata e personalizzata.

Un altro aspetto imprescindibile è rinvenibile nel legame esistente tra apprendimento, corporeità e emozioni che rappresentano l'elemento attraverso cui il cervello elabora il valore da attribuire alle informazioni che derivano dai canali sensoriali, «[...] un timone emotivo per guidare il nostro giudizio e le nostre azioni...il presupposto originario, per il quale il nostro cervello si è evoluto» (Immordino-Yang & Damasio, 2007, p. 4).

L'associazione informazione/emozione, in virtù della quale si attivano circuiti emozionali specifici, in grado di generare risposte automatiche o pianificazioni delle risposte, organizzate sulla base delle esperienze precedenti, consente di attribuire maggiore rilevanza all'apprendimento (Cristini & Ghilardi, 2009). «Questo ci permette di capire che non esiste alcuna esperienza cognitiva priva dell'implicazione del corpo e delle emozioni, le quali hanno, infatti, una enorme ripercussione per il modo in cui si apprende e consolidiamo le nostre conoscenze». (Gomez Paloma et al., 2016, p. 81).

La corporeità didattica del docente si costituisce della dimensione "incarnata" della sua peculiare azione didattica, espressione delle potenzialità e della originalità proprie di ciascun docente. Questa considerazione delinea l'imprescindibilità di considerare la dimensione individuale del docente/discente per il quale i processi cognitivi divengono «caratteristiche incarnate del soggetto che apprende» (Sibilio, 2017, p. 26).

Quando si discute di corporeità didattica del docente e del suo ruolo nei contesti inclusivi, ci si riferisce, dunque, alla necessità di orientare la ricerca verso quelle consapevolezze affioranti in ambito scientifico attorno al tema della corporeità. Si intende estendere i contenuti e le modalità di implementazione della formazione docente su quelle "aree implicite" della relazione educativa, spesso tralasciate nei percorsi formativi, ma che tuttavia determinano le coordinate dei processi educativi e di apprendimento inclusivi, definendo i contorni e il ritmo dei dialoghi intersoggettivi, dei processi di consonanza

intenzionale, di interazioni sociali e stili comunicativi efficaci ed inclusivi tra pari e tra i bambini e gli adulti di riferimento (Damiani et al., 2021).

Il docente deve essere in grado di operare risposte repentine e mutevoli di adattamento nel contesto fisico e sociale che accoglie il bambino con disabilità, finanche nel proprio aggiustamento posturale, per stabilire processi di sincronizzazione e sintonizzazione, instaurazione di schemi di azione e configurazione stabili, onde poi trasferire queste stesse competenze anche al gruppo classe.

All'interno dei processi di insegnamento apprendimento e diremo anche dei processi educativo didattici inclusivi, «il docente con la sua corporeità, assume un ruolo centrale in quanto soggetto, oggetto, medium ed ambiente che individua e regola il potenziale di interazione [...] in un determinato contesto» (Sibilio et al., 2017, p. 228).

In tal senso sono definibili “inclusive” quelle attività che richiedono al movimento, ai gesti, alla mimica del docente una funzione metalinguistica, consentendo di interpretare l'esigenza di allineamento dell'insegnamento ai bisogni del discente, alle sue speciali richieste, ai suoi vincoli linguistici, culturali, biologici, strutturali, funzionali (Sibilio, 2016, Sibilio et al., 2017, p. 230).

L'azione didattica include proprio quando è in grado di interagire e di capitalizzare le differenze attraverso un corpo che organizza e che armonizza natura e cultura nella relazione didattica, interpretando le esigenze di ognuno e predisponendo uno spazio di reciprocità, quale presupposto dell'educabilità e della cooperazione apprenditiva (Frauenfelder, 1994, citata in Sibilio et al., 2017, p. 230).

Quanto descritto sinora assume particolare enfasi, allorquando i contenuti del processo educativo didattico o dei processi di insegnamento apprendimento siano declinati in una cornice inclusiva, attivando riflessioni che chiamano direttamente in causa il corpo e la

consapevolezza circa la necessità di modularne gli aggiustamenti al fine di favorire l'instaurazione di un'attenzione congiunta con il bambino, l'assunzione di un adattamento posturale e la strutturazione progressiva mutevole, nonché consapevole e responsabile di schemi d'azione e interazione efficaci.

III.2 Il docente mediatore di processi inclusivi efficaci

Come anticipato, l'inclusione si materializza, dunque sostanzialmente, nella capacità del docente di operare continui aggiustamenti della propria corporeità didattica (Sibilio, 2011; 2020; Gomez Paloma, 2009; 2015) e del contesto, in funzione dei “segnali” del bambino, espressioni del suo speciale bisogno. Inoltre, in chiave ICF, il docente è chiamato a svolgere un'imprescindibile funzione di mediazione per lo sviluppo delle competenze inclusive dei compagni di classe, che divengono realmente risorsa (Ianes & Macchia, 2008), allorquando il docente sia stato in grado di favorire la costruzione di schemi di azione e interazione e stili comunicativi efficaci utili a promuovere l'inclusione. Nel riflettere sulle aree da investire nell'ambito della formazione docenti, e richiamando uno studio succitato (Peditzi & Nonnis, 2009), è opportuno ribadire l'importanza di riadattare il focus della formazione sul potenziamento delle competenze relazionali e comunicative, che non possono prescindere dall'investimento corporeo.

«Può essere molto utile, ad esempio, che l'insegnante affini la conoscenza e l'utilizzazione dei sistemi di comunicazione verbale e non verbale e sia in grado di analizzare i problemi inerenti alla comunicazione e alla relazione con gli studenti. Cogliere e comprendere i processi psicologici invisibili dell'interazione docente-allievo può facilitare lo sviluppo delle competenze sottese ai processi di insegnamento-apprendimento. L'attenzione all'interazione mediata dal linguaggio verbale e non verbale e al proprio bagaglio di conoscenze pregresse su di sé nella relazione con l'altro può

aiutare l'insegnante a sviluppare consapevolezza circa le proprie risorse che sono in grado di agevolare i processi educativi e di apprendimento» (Idem, p. 86).

Si richiede al docente la capacità di instaurare e promuovere nel gruppo classe un'interazione efficace in cui siano favorite la reciprocità della relazione e della comunicazione: una relazione educativa in cui risultano essenziali la capacità empatica del docente, di saper riconoscere l'intenzionalità del bambino, espressione imprescindibile della sua soggettività, del suo "funzionamento", del suo essere al mondo e di restituirne il valore e l'efficacia, onde sostenere lo «sviluppo dei comportamenti cardine che possano favorirne l'acquisizione di conoscenze e competenze e l'autonomia personale» (Di Gennaro et al., 2016, p. 149).

Queste capacità dipendono, in buona misura, non solo da conoscenze disciplinari e competenze metodologico didattiche, bensì anche dalla capacità di "sentire/percepire" e, dunque, "comprendere" le peculiarità di prassi inclusive esplicite e implicite veicolate "da e attraverso il corpo" in relazione, nonché dalla maturazione di competenze proprie delle dimensioni personali (valori, credenze, atteggiamenti, attitudini); infine, dalla fiducia nelle proprie capacità risolutive (Aiello et al., 2017), dunque, dalla percezione di autoefficacia (Alghazo et al., 2003; Boyle et al. 2013).

È indispensabile, nel pensare alla formazione, stimolare ed affinare il sapere prodotto nella *pratica dai pratici* che si costituisce del pensiero, dei gesti professionali, degli atti, delle azioni, degli sguardi dell'insegnante che per gran parte non passano per una comunicazione esplicita (Perla, 2010) e che restano, sovente, inconsapevolmente agiti dagli stessi attori dell'azione educativa: i docenti. È opportuno comprendere e riconoscere il ruolo svolto dalle prassi *implicite* (Perla, 2011), che seppur intangibili, contribuiscono

a plasmare l'*agire didattico* del docente (Rivoltella & Rossi, 2017) caratterizzandone la postura, la morfologia, dunque la sua stessa corporeità.

Alla luce dello stato dell'arte sin qui delineato, le "competenze inclusive" costituiscono una dimensione imprescindibile e trasversale rispetto alle competenze disciplinari, metodologiche e specialistiche; tra le componenti essenziali identificate dal profilo europeo del docente inclusivo (atteggiamenti e opinioni; conoscenze; abilità), quella più difficilmente raggiungibile e modificabile attraverso i percorsi formativi risulta quella degli atteggiamenti, delle percezioni e delle credenze (Damiani, 2005; Dovigo & Pedone, 2019), che richiedono un investimento globale della formazione, "integrato", che sia in grado di operare una trasposizione didattica che possa dirsi incarnata e trasformativa per tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo.

La letteratura scientifica consente di attribuire un valore predittivo alla qualità della formazione degli insegnanti nel determinare le sorti del rendimento scolastico degli allievi (Laneve, 2009; Crispiani, 2010; Schwerdt & Wuppermann, 2011; Metzler & Woessmann, 2012; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Di Gennaro et al., 2016), riconoscendo nella formazione docenti «[...] the key to instructional improvement and that teachers who are better prepared for teaching are more confident and have more success with students» (Dozier & Rutten, 2012, p. 465).

È necessario che la formazione docenti riconosca e accolga il bisogno formativo del docente, in quanto persona, "prendendolo in carico" in maniera integrata nella sua interezza e promuovendo per esso la costituzione di una corporeità inclusiva consapevole ed efficace, a nutrimento della sua stessa motivazione ad attivare buone prassi.

Bertagna (2004) descrive le competenze riferendosi alla capacità dei docenti di decidere «[...] le azioni buone mentre si compiono», nonché di valutarle e correggerle *in fieri*». I

docenti competenti sono, in questa prospettiva coloro che «[...] esplorano gli elementi impliciti nelle azioni stesse per tenerne conto in quelle successive [...]» (pp. 37-38).

La logica della strutturazione dei percorsi formativi deve necessariamente superare il modello tradizionale trasmissivo e adottare un approccio che riconosca e valorizzi la partecipazione attiva del soggetto in formazione, la cooperazione e la costruzione di conoscenze di quell'azione all'interno dei processi di apprendimento. Il docente nel processo educativo didattico e ancor più nei processi inclusivi è chiamato a ricercare una sintonizzazione con l'alunno che richiede una necessaria capacità di allineamento tra l'azione didattica del docente e le esigenze del discente attraverso una repentina e mutevole regolazione della propria postura didattica intendendo con quest'ultima una rappresentazione materiale e simbolica del proprio agire didattico (Sibilio, 2017). Le competenze del docente non possono prescindere dalla considerazione di taluni elementi costitutivi della relazione educativa: senso di cura educativa, competenze emotivo-relazionali, capacità empatiche, capacità comunicative volte a nutrire interazioni costruttive, capacità riflessive che consentano di analizzare in maniera ricorsiva il proprio intervento per trarne informazioni utili per successive declinazioni capaci di rispondere a situazioni e bisogni sempre diversi. Sono queste capacità incarnate, sottese alle stesse strategie educativo didattiche e inclusive, a determinare in maniera significativa le sorti di relazioni e interazioni efficaci tra bambino e insegnante e tra bambini.

La formazione del docente di sostegno non può, dunque, ridursi alla sola trasmissione teorica di tecniche e strategie didattiche inclusive possibili, l'inclusione implica un cambio dell'*habitus* (Bourdieu, 1977) del docente, della sua morfologia e postura, dei suoi atteggiamenti, della percezione, delle sue credenze nei confronti dell'inclusione

stessa (Dovigo & Pedone, 2019). Ciò richiede un investimento globale della formazione, integrato e trasformativo per tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo.

È indispensabile promuovere un'adeguata formazione del personale docente, che a partire dall'autovalutazione delle proprie competenze individuali e dalle proprie percezioni circa la disabilità, lo renda maggiormente consapevole del senso da dare all'inclusione e quindi in grado di relazionarsi in maniera efficace con tutti gli alunni, senza esclusioni (Oliva & Murdaca, 2017, p. 44).

III.3 Le potenzialità espressive intenzionali del bambino come elementi di funzionamento e autodeterminazione

A questo punto è importante sottolineare quanto, specie alla scuola dell'infanzia, in cui la comunicazione, la relazione, l'apprendimento più in generale si sviluppano principalmente in una dimensione corporea, il docente non possa prescindere dalla considerazione precipua della espressività psicomotoria sottesa al movimento e all'azione.

È necessario promuovere, nel docente, la maturazione di competenze di osservazione delle azioni spontanee e delle relative competenze emergenti. In questo contesto è fondamentale orientare i docenti «verso una conoscenza profonda ed una comprensione delle configurazioni soggettive dei propri alunni, emergenti dal modo in cui interagiscono punti di forza e di debolezza [...]» (Aiello, 2015, p. 23).

All'interno di questo rinnovato orizzonte interpretativo dell'agire corporeo del bambino e del docente, intesi come strumenti, oggetti e soggetti di relazioni interpersonali efficaci, è necessario riflettere sulla opportunità di promuovere nei contesti formativi per il docente l'acquisizione della consapevolezza circa le ricadute che il proprio agire corporeo ha sulle possibilità di evoluzione della disabilità, nel dialogo interpersonale con il bambino. È

indispensabile promuovere nell'insegnante la capacità di saper ricevere riconoscere e interpretare l'espressività corporea del bambino, per coglierne elementi di intenzionalità e possibilità di funzionamento come principi base per l'autodeterminazione, coerentemente con quanto descritto dalla prospettiva bio-psico-sociale (OMS, 2001; 2007). Come già sottolineato, l'ICF rimanda, da un lato, alla necessità di strutturare un contesto ambientale e relazionale, costituito anche da una corporeità competente e consapevole del docente, che funga da facilitatore; dall'altro, invita a prendere in debita considerazione le possibilità di funzionamento del soggetto in termini di attività e partecipazione, in vista del raggiungimento dell'autonomia e dell'autodeterminazione.

A sancire la necessità di considerare l'intenzionalità del bambino come elemento di innesco di una relazione inclusiva efficace, l'autodeterminazione, declinata in ambito motorio, è posta in relazione con i comportamenti motori "spontanei", come espressione diretta delle motivazioni intrinseche del bambino (Ryan e Deci, 2007).

L'individuazione e l'attribuzione di senso operata dal docente sulle iniziative del bambino assume un'importanza fondamentale nel processo di instaurazione dell'attenzione congiunta con esso, in cui va ricercato un focus attentivo comune su cui innescare processi di sintonizzazione e sincronizzazione, e relazioni significative, proprio a partire da un aggiustamento posturale, operato dall'adulto.

Appare evidente quanto sia necessario orientare, in ambito formativo, le capacità di osservazione del docente verso quelle potenzialità motorie, sensoriali, espressive, comunicative e partecipative del bambino, specie alla scuola dell'infanzia, in cui la relazione corporea rappresenta un elemento centrale della relazione.

Riconoscere l'intenzionalità, espressa attraverso il corpo, vuol dire anche contribuire alla costruzione della rappresentazione del sé del bambino, attribuire un senso alle azioni

intraprese (schema corporeo) (Ceciliani, 2015), connotandole del valore aggiunto del feedback positivo e della relazione efficace. Nell'idea per cui la corporeità didattica del docente assume, insieme con l'espressività corporea intenzionale del bambino, un ruolo centrale nel determinare le sorti di relazioni educative e inclusive virtuose, l'insegnante e il bambino divengono, co-attori di una relazione possibile solo nel rispetto delle specificità individuali dei due poli della comunicazione (docente/bambino e analogamente, nei processi di generalizzazione bambino/bambino): la caratteristica di bidirezionalità della relazione rappresenta la conditio sine qua non affinché possa verificarsi un processo trasformativo (Ceciliani, 2015).

È necessario, in ambito formativo dunque, riconoscere centralità al ruolo che la corporeità didattica del docente assume nella costituzione delle pratiche inclusive, che esplicitamente ed implicitamente sono agite con e attraverso il corpo, a partire dalla considerazione delle potenzialità espressive corporee del bambino.

III.4 Il docente inclusivo, leva del cambiamento

Il vero asse d'inclinazione attorno cui ruota un paradigma inclusivo reale è costituito dal docente chiamato a perseguire per tutti e per ciascuno il raggiungimento del successo formativo e del benessere bio-psicosociale (OMS, 2001; 2007; 2017), garantendo sin da subito, nel rispetto delle soggettività individuali, il perseguimento dei principi di autodeterminazione e qualità della vita (Schalock & Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015).

L'insegnante ha la possibilità di configurarsi come acceleratore del potenziale di sviluppo degli allievi facendo elevare il loro livello di autodeterminazione (Pavone, 2014; Cottini, 2016; Murdaca, 2008). Questo richiede che vi sia in coloro che sono preposti a promuovere l'inclusione una profonda consapevolezza di quanto è sotteso, a più livelli,

al paradigma dell'inclusione. Da un lato vi è la richiesta esplicita di adeguare la documentazione così come previsto dalla normativa; conoscerne approfonditamente l'evoluzione ed essere in grado di declinare le raccomandazioni nelle prassi; conoscere e padroneggiare tecniche e strategie didattiche inclusive.

D'altro canto, è necessario che il docente cambi la propria prospettiva nei confronti dell'inclusione, è importante che acquisisca consapevolezza circa le proprie potenzialità di interazione a partire da una corporeità didattica orientata ed efficace, che abbia incarnate e padroneggi quelle cosiddette competenze di vita trasversali indispensabili per far fronte alla complessità.

Il docente assume dunque una funzione di supporto essenziale, che Canevaro (2008) ha magistralmente descritto riferendosi a quella funzione di mediatore efficace, per la quale il docente è chiamato a promuovere l'autonomia negli allievi con disabilità nella relazione e negli apprendimenti. Per farlo l'autore ha fatto ricorso ad una poetica quanto efficace metafora delle "pietre che affiorano" per descriverne la funzione "d'appoggio" progressivo e mutevole: appoggi «[...] che forniscono sostegno e che si collegano uno all'altro. Un mediatore è come un semplice sasso su cui appoggiare il piede per andare all'altra riva» (Canevaro, 2008, p.8).

La metafora del sostegno già presente nelle "azioni di *scaffolding*" (Bruner, 1983), ed in perfetta continuità con il concetto di *zona sviluppo prossimale* (Vygotskij, 1979), intese come «impalcature tutoriali supportive in grado di assicurare prima di tutto un contenimento emotivo» (Rossi B., 2018, p. 142), implica la capacità del docente di "vedere per", "predisporre per" l'allievo un percorso evolutivo orientato a promuoverne autonomia e autodeterminazione, attraverso un progressivo allontanamento dalla figura del mediatore stesso. Questo richiede che le basi d'appoggio del docente siano ben salde,

che questi abbia a sua volta un sostegno costituito da risorse personali e dalla possibilità e capacità di collaborare e cooperare con gli altri soggetti preposti al compito inclusivo. Per proseguire con un'altra metafora che ben descrive il ruolo del docente «Florian e Rouse (2010) ribadiscono l'importanza di utilizzare – da parte di quest'ultimo - ‘testa, mano e cuore’, cioè il fare, il sapere e il credere. In pratica, gli insegnanti hanno bisogno non soltanto di sviluppare capacità cognitive e capacità pratiche/tecniche, ma anche e soprattutto capacità di cuore, che fanno riferimento alle dimensioni etiche e morali, valori e credenze» (Murdaca et al., 2016, p. 280).

Tutto ciò si costituisce come una vera e propria sfida, che affida un ruolo centrale ai contesti educativo e formativo e che individua come fondamentale la necessità di promuovere un'inclusione reale nel contesto classe, difficile tanto nella progettazione quanto nell'implementazione, destinata ad essere generalizzata nei differenti contesti sociali, lungo il progetto di vita di ciascuno.

È necessario riconoscere ai docenti “tutti” l'onore e l'onere di costituirsi come *leve del cambiamento* (Ainscow, 2005), professionisti della riflessione, del giudizio e dell'azione (Priestley et al., 2015) «[...] agenti strategici dei processi di inclusione sociale e scolastica per i quali è fondamentale una formazione specifica che possa fornire loro le competenze necessarie a tradurre sul piano prassico i principi fondanti della logica inclusiva» (Aiello et al., 2016b, p. 13).

Alla luce di queste riflessioni appare indispensabile la promozione di una competenza “speciale”, così come “speciale” è il bisogno.

«Tale competenza può essere concettualizzata [...] come capacità inclusiva, empatica, riflessiva, relazionale, personale, umana, [...] una competenza tanto complessa quanto essenziale (personale e professionale), che si sostanzia nel possesso di conoscenze,

capacità, abilità, atteggiamenti e attitudini multidimensionali, che hanno fondamento in quegli aspetti corporei, affettivi, impliciti alla base della conoscenza e dello sviluppo della mente» (Gomez Paloma & Damiani, 2015, p. 56).

La competenza inclusiva del docente rappresenta una dimensione irrinunciabile della formazione, che non può prescindere dalla trattazione teorica di strategie inclusive possibili, ma che bensì ne deve riconoscere l'altissimo valore formativo; ma che, tuttavia, non può ridursi esclusivamente ad essa, né tantomeno la sola adozione di modelli di progettazione e strumenti differenti, è bastevole per una declinazione reale di processi inclusivi virtuosi. L'inclusione necessita di essere studiata, osservata e agita, esperita, in una parola "incarnata".

Alla luce di queste considerazioni, si è strutturato ed è stato implementato, nell'ambito dei laboratori dei Corsi di specializzazione per insegnanti di sostegno, un approccio di Formazione Integrata Teorico Pratico Esperienziale fondato sulle consapevolezze di matrice *embodied* (TPE EC-Based) come strumento per il potenziamento di competenze inclusive incarnate dei docenti, in considerazione non già e non solo del *dovere* ma anche del precipuo *potere* inclusivo del docente, a partire da una riconsiderazione delle dimensioni personali ed interpersonali, individuali e intersoggettive generalmente trascurate.

In tutte le relazioni di formazione, sostegno alla crescita, nelle pratiche di aiuto e cura, la relazione dovrebbe prevedere un approccio "sartoriale", in grado di farsi carico di tre dimensioni/interlocutori indissolubili: la mente, il corpo, le emozioni. Eppure, in molti contesti e a differenti livelli, continuano a "dividerci in pezzi": il benessere bio-psico-sociale è pura utopia al di fuori di un approccio integrato. Si intende in questa occasione orientare lo sguardo del ricercatore, verso consapevolezze talvolta tralasciate; si intende

riflettere su quanto la formazione del docente debba estendersi su aree implicite e, probabilmente per questo, scarsamente considerate eppure in grado di incidere significativamente sui processi non già e non solo di cognizione, bensì sul dialogo intersoggettivo, sui processi di consonanza intenzionale, sulla costruzione di interazioni sociali e comunicazioni efficaci ed inclusive tra pari e tra i bambini e gli adulti di riferimento (Damiani et al., 2021). È necessario intervenire su quelle *dimensioni valoriali*, di docenti e bambini, che possono realmente incidere sulla percezione della disabilità, nonché su convinzioni e atteggiamenti nei confronti dell'inclusione (Aiello et al., 2017). Dimensioni valoriali non demandabili esclusivamente a raccomandazioni formali, metodologiche, etiche tramandate in forma orale, occorre plasmare i corpi, le posture, strutturare e incarnare le prassi, orientare gli sguardi verso orizzonti di senso concreti in cui *un altro sostegno sia realmente possibile* (Canevaro & Ianes, 2019).

IV CAPITOLO

LA PROSPETTIVA INTEGRATA DELL'EMBODIED COGNITIVE SCIENCE: QUADRO TEORICO

IV.1 Verso una conoscenza incarnata

Nel riflettere sulle relazioni e interazioni che si innescano nei processi formativi, alla luce delle più recenti discussioni attorno al tema dell'apprendimento, si è assistito nel corso del tempo ad un cambiamento paradigmatico importante che ha progressivamente posto la corporeità, nella sua duplice funzione di azione e percezione, in un dialogo circolare, con la cognizione e, non ultime, con il tessuto emozionale sotteso alle azioni (Minghelli et al., 2021). Queste riflessioni, che acquisiscono la propria valenza epistemologica a partire dagli studi psicopedagogici sviluppatasi negli ultimi cinquant'anni e che sono avvalorate anche dai più recenti studi in campo neuroscientifico, trovano la loro applicazione reale e concreta all'interno dei processi di apprendimento.

Si pensi a come il corpo, nell'ambito degli studi sui processi evolutivi del bambino sia considerato non già e non solo un mero esecutore, bensì una parte integrante dei processi di esplorazione e conoscenza, mezzo attraverso il quale il bambino conosce e conquista il mondo esterno e la via attraverso cui manifesta i propri bisogni, il proprio mondo interiore. Il corpo costituisce, in questa rete di relazioni, l'elemento centrale, la *conditio sine qua non* a che si avviino processi di conoscenza di sviluppo e di apprendimento, nonché di relazione.

Nel corso del tempo, il corpo e, più in generale, la corporeità hanno assunto, non senza fatica, sempre maggiore importanza all'interno degli studi che si sono occupati di indagare i processi di insegnamento/apprendimento, giungendo ad esser considerato un

indispensabile e ineludibile «medium di conoscenza e comunicazione con se stessi, con gli altri e con l'ambiente» (Sibilio, 2002, p. 23).

Tuttavia, non è sempre stato così: percezione e azione, hanno conquistato a fatica il ruolo di co-organizzatori delle conoscenze in grado di incidere, insieme alle emozioni, sui processi di interazione e esplorazione dell'ambiente circostante (per intendere quello che comunemente chiamiamo esperienza).

Per lungo tempo la psicologia cognitiva ha riconosciuto l'esistenza di una marcata dicotomia mente/corpo, in cui quest'ultimo rappresentava un contenitore inerte (sede di impulsi), un'estensione geometrica (*res extensa*) della mente (*res cogitans*), sede invece dell'anima. Negli anni '50 i sostenitori dell'intelligenza artificiale descrivevano i fenomeni inerenti alla cognizione facendo ricorso alla metafora del computer, attribuendo al corpo il ruolo di hardware, considerandolo come il substrato organico dell'attività cognitiva, alla mente, responsabile dell'attività cognitiva in sé, il ruolo di software. Questa visione dei processi cognitivi ha per lungo tempo considerato l'azione, dunque il corpo, come secondari rispetto alla cognizione (Niedenthal et al., 2005). Si è dovuto attendere diversi decenni perché si giungesse ad un effettivo superamento del dualismo cartesiano (Damasio, 1994), messo in discussione da più ambiti del sapere, perché "incapace" di spiegare la relazione esistente tra mente e corpo e per il forte riduzionismo derivante dall'idea per cui le due categorie si comporterebbero come sistemi indipendenti l'uno dall'altro.

Sul finire del Novecento, le ricerche sviluppate in differenti ambiti dalla psicologia (Barsalou, 1999; Glenberg & Robertson, 2000; Parsons et al., 1995), alla filosofia (Churchland et al., 1994; Clark, 1997; Varela et al., 1991; Goldman, 2009), dall'ambito linguistico (Lakoff & Johnson, 1999) a quello neuroscientifico (Damasio, 1994; Gallese,

2003) hanno iniziato prendere in considerazione l'idea per cui la conoscenza fosse "incarnata", ovvero radicata negli stati corporei e nei sistemi modalità-specifici del cervello, con predecessori delle teorizzazioni di matrice *embodied* in Heidegger (1962) e Merleau-Ponty (1962) che avevano già sviluppato parallelamente a quanto avveniva in ambito psicopedagogico (Dewey, 1973; Piaget, 1970; Montessori, 1950) il tema della interconnessione tra corporeità e processi cognitivi (Niedenthal et al., 2005).

Nel corso del tempo, la filosofia, la psicologia, la pedagogia, la fisiologia fino alle neuroscienze hanno contribuito a riconoscere l'unità psicosomatica, in cui mente e corpo rappresentano due aspetti di un'unica realtà, entrambi interagenti tra loro e con l'ambiente. Per descrivere il superamento di questa dicotomia Glenberg e collaboratori (2013) descrivono il pensiero come un'entità non separata dal corpo, bensì fortemente influenzata da quest'ultimo e dal cervello, entrambi posti in una costante interazione con l'ambiente.

In generale, l'idea di superare il dualismo cartesiano implica una visione più complessa e integrata della realtà, che tiene conto delle relazioni e delle interazioni tra le diverse dimensioni dell'esistenza. Ciò implica un cambiamento di paradigma e il riconoscimento di una complessità sottesa alle diverse dimensioni esperienziali, conoscitive di interazione che caratterizzano la vita di ciascun individuo.

Nel discutere di incarnazione relativamente ai processi di interdipendenza individuo/ambiente Thompson e Varela (2001), in un interessante articolo dal titolo "Radical embodiment: neural dynamics and consciousness", danno l'avvio alle riflessioni poste a fondamento della nascita di una visione enattiva complessa per comprendere le dinamiche di interazione tra individuo e ambiente, riprendendo le parole di Andy Clark (1999) secondo cui «understanding the complex interplay of brain, body and world

requires the tools and methods of nonlinear dynamical systems theory» (Thompson & Varela, 2001, p. 418). Il superamento cartesiano attribuisce un valore nuovo anche all'ambiente che smette di essere un fattore neutro e ininfluenza nei confronti dei processi conoscitivi, bensì assume le caratteristiche di un sistema inscindibilmente legato a questi ultimi in continua co-evoluzione e co-determinazione reciproca. «According to Post-Cartesian and non-cognitivist philosophy of cognition, the mind supposedly involves an active and dynamical engagement with the social and material environment, and also has an experiential dimension (Shapiro 2011; Clark & Chalmers 1998; Varela et al. 1993; Thompson, 2007)» (Kyselo, 2015, p. 5). La letteratura neuroscientifica, declinata in ambito pedagogico, ha notevolmente contribuito a far sì che il corpo fosse considerato come parte integrante del momento apprenditivo. E il cervello ha assunto, nel tempo, un carattere intrinsecamente relazionale, dinamico, corporeo e situato nell'ambiente (Caruana & Borghi, 2016).

In questa visione, l'ambiente «smette di essere concepito come un elemento neutro, una risorsa di stimoli sensoriali freddamente rispecchiati nelle nostre rappresentazioni mentali, ma diventa piuttosto già carico di valori, di significati, e di rimandi all'azione e all'interazione» (Caruana & Borghi, 2016, p. 23).

Prima di passare a descrivere alcuni costrutti chiave emergenti dalle riflessioni di matrice *embodied* e posti a fondamento della strutturazione degli elementi costitutivi dell'approccio di formazione integrata TPE EC-based, il paragrafo che segue intende approfondire il tema dell'embodiment e descrivere le derivazioni determinatesi nell'ambito degli studi attorno all'apprendimento e dunque ai processi di cognizione.

IV. 2 Embodiment e Embodied Cognition una nuova chiave di lettura dei processi di interazione e cognizione

L'embodiment rappresenta un approccio teorico scientifico inter- e intra-disciplinare, in continua evoluzione, in cui differenti campi del sapere (dalla filosofia alla fisiologia, dall'antropologia alle nuove scienze cognitive, fino ai più recenti approdi neuroscientifici) hanno riposizionato le riflessioni attorno ai processi di interazione tra individuo e ambiente, ponendo particolare enfasi sul ruolo svolto dal corpo e dalle esperienze corporee (Varela et al., 1991; Lakoff et al., 1999; Barsalou, 1999; Glenberg et al., 2013; Gallese, 2003).

In questa prospettiva, l'esperienza umana assume una forte connotazione corporea e sensorimotoria e si costituisce come un processo fortemente influenzato dall'interdipendenza tra il corpo e l'ambiente fisico in cui quest'ultimo si trovi a interagire.

Vista la sua peculiare multidisciplinarietà, il concetto di embodiment ha finito per assumere molteplici significati (Wilson & Golonka, 2013), subendo differenti declinazioni e interpretazioni, più o meno radicali a proposito del ruolo della percezione e dell'azione nell'interazione con l'ambiente. È dunque impossibile fornirne una definizione univoca. Tuttavia, in questo continuo ridefinirsi, i differenti approcci condividono trasversalmente alcuni assunti, come centrali e costitutivi della teoria.

Già agli inizi del Novecento, in ambito psicologico, affiora la necessità di porre in relazione i “fatti che riguardano la mente” con quelli legati al movimento corporeo (Washburn, 1916; Glenberg et al. 2013). Tuttavia, si è dovuto attendere diversi decenni perché si giungesse a un effettivo superamento del dualismo mente-corpo (Damasio, 1995).

Il termine “embodiment” fa riferimento alla natura incarnata della mente, secondo cui il nostro corpo svolge un ruolo fondamentale nell’ambito delle esperienze di comprensione del mondo circostante, che risultano, dunque, influenzate dalle caratteristiche strutturali e funzionali del corpo e dagli elementi dell’interazione corporea con l’ambiente (percezione e azione).

In questa visione, l’esperienza della realtà non può essere compresa solamente attraverso una lettura dei fenomeni di natura cognitiva astratta, bensì deve essere considerata in relazione al corpo e all’ambiente fisico circostante.

I processi di interazione individuo/ambiente, descritti in una prospettiva enattiva nel celebre testo *The Embodied Mind* (Varela et al., 1991), si costituiscono sulla base di una costante interdipendenza tra i processi mentali (di cognizione) e le dinamiche sensorimotorie tra l’individuo “agente” e l’ambiente naturale. Le scienze cognitive descrivono l’esperienza nel mondo come un processo dinamico distribuito nel tempo e nello spazio che si estende attraverso «the complex couplings of the brain, the rest of the body, and the environment» (Varela et al., 1991, p. xx).

La prospettiva dell’embodiment apre nuove riflessioni circa la necessità di riconoscere e comprendere quanto l’interazione tra corpo, cervello e ambiente risponda a logiche di natura complessa e non lineare (Thompson & Varela, 2001), in cui l’esperienza umana non è semplicemente il risultato di processi cognitivi interni, bensì risulta fortemente influenzata dal modo in cui il corpo interagisce con l’ambiente fisico. In questa prospettiva, il corpo assume una funzione attiva sul mondo circostante, per la quale influenza ed è a sua volta influenzato dai meccanismi simultanei e circolari di percezione e azione, su e nell’ambiente.

«The nervous system, the body and the environment are highly structured dynamical systems, coupled to each other on multiple levels. Because they are so thoroughly enmeshed – biologically, ecologically and socially – a better conception of brain, body and environment would be as mutually embedded systems rather than as internally and externally located with respect to one another» (id., p. 423). Alla luce di queste considerazioni, dunque, il corpo perde le caratteristiche di contenitore passivo, disancorato dalla mente, per divenire un'entità attiva e dinamica che influisce sulle esperienze in maniera profonda.

«Embodiment is the surprisingly radical hypothesis that the brain is not the sole cognitive resource we have available to us to solve problems. Our bodies and their perceptually guided motions through the world do much of the work required to achieve our goals, replacing the need for complex internal mental representations. This simple fact utterly changes our idea of what “cognition” involves, and thus embodiment is not simply another factor acting on an otherwise disembodied cognitive processes» (Wilson & Golonka, 2013, p. 1).

La cognizione, dunque, non è solo un'attività mentale astratta, è bensì un processo fortemente influenzato dalle esperienze corporee che includono le nostre azioni, i nostri sensi e le nostre emozioni.

Gli studi sulla percezione e sulle *affordances* (Gibson, 1979) hanno contribuito fortemente a delineare la circolarità tra percezione e azione come il cuore della cognizione; la percezione smette di essere prioritaria rispetto all'azione, di precedere quest'ultima in termini temporali divenendo parte della azione stessa (Caruana & Borghi, 2016).

Le ricadute dell'approccio teorico dell'embodiment nell'ambito degli studi relativi ai processi di apprendimento, hanno determinato una interpretazione dei processi di cognizione inquadrati secondo una visione multidimensionale (Barsalou, 1999; Glenberg et al., 2013; Wilson & Golonka, 2013; Gallese, 2003; 2005; 2014) dando luogo alla prospettiva dell'*Embodied Cognition*, secondo cui la cognizione è da considerarsi come la risultante di un processo olistico in cui mente, corpo e ambiente interagiscono e si ridefiniscono reciprocamente all'interno di un costante dialogo circolare (Caruana & Borghi, 2016).

Le nuove scienze cognitive promuovono l'idea per cui sia necessario superare i molteplici dualismi che hanno caratterizzato le scienze cognitive classiche: mente-mondo, ragione-emozione, sé e altri individui, percezione e azione, «[...] nonché, naturalmente, il dualismo mente-corpo, già attaccato di fatto nella dicitura embodied cognition, ovvero nell'idea che la mente non sia un'entità autonoma e solo accidentalmente implementata nel corpo, ma che sia piuttosto una cosa sola con il corpo» (Caruana & Borghi, 2016, p. 19).

«The main idea underlying all theories of embodied cognition is that cognitive representations and operations are fundamentally grounded in their physical context» (Niedenthal et al., 2005, p. 186).

La conoscenza, quindi, viene vista come un processo attivo, radicato nel corpo e nella dimensione biologica (Varela et al. 1992; Lakoff & Johnson 1999). Il riconoscimento dell'interazione indissolubile tra corpo e ambiente nell'ambito dell'esperienze e il differente peso attribuito a ciascuna delle due dimensioni, consentono di descrivere i processi cognitivi come "grounded", ovvero fortemente determinati dalle esperienze sensoriali e motorie del corpo che rappresentano elementi fondamentali per la

comprensione di concetti astratti (Barsalou, 2010); “situated”, ovvero dipendenti da uno specifico contesto di interazione all’interno del quale si strutturano le esperienze; “enacted”, ossia risultanti non già da processi mentali interni bensì dall’interazione tra il corpo, l’ambiente e gli oggetti (Varela et al., 1991); “*embodied*” ovvero incarnati (o incorporati). In questo scenario multi-prospettico, dunque, la cognizione non è solo incarnata, ma anche situata, variabile, contestualmente determinata (Gomez Paloma, 2009).

Sul finire del Novecento nelle sue riflessioni attorno ai processi di cognizione, Damasio pone la conoscenza all’interno di un costante e mutevole dialogo con le azioni e in relazione con i processi di sviluppo e attivazione neuronali, rivelando l’esistenza di una relazione continua tra corpo, cervello e mente e individuando la mediazione di queste dimensioni ad opera della dimensione emozionale. Gli studi dell’Autore muovono dall’idea per cui non esiste un pensiero razionale scevro da influenze emozionali e sentimenti (Gomez Paloma F., 2015). Per il neuroscienziato «la mente non solo deve muovere da un cogito non fisico al regno dei tessuti biologici, ma deve anche essere correlata con un organismo intero, in possesso di un cervello e di un corpo integrati e in piena interazione con un ambiente fisico e sociale» (Damasio, 1995, p. 341).

Gli studi condotti da Lakoff e Johnson (1980; 1982) in ambito linguistico, descrivono il pensiero e il linguaggio come profondamente radicati nell’esperienza corporea e individuano nelle metafore il meccanismo principale attraverso cui si costruisce il significato. Nell’ambito degli studi sulle metafore, gli autori definiscono le rappresentazioni mentali astratte, contrariamente all’opinione dominante del tempo, come intimamente legate «to direct physical experience» (Lakoff & Johnson, 1980, p. 57).

Nel tempo i contributi multidisciplinari hanno riconosciuto un ruolo fondamentale, nell'ambito dei processi cognitivi, al corpo e alla sua costante relazione co-evolutiva con l'ambiente giungendo a una visione incarnata e situata della cognizione (Varela et al., 1983; Barsalou, 1999; Gomez Paloma, 2020). Quest'ultima risulta, dunque, influenzata e anticipata dagli stati del corpo (Eerland et al., 2011), o dell'ambiente (Adam & Galinsky, 2012) e gli stati cognitivi astratti sono definiti come *grounded*, ovvero radicati negli stati del corpo (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff et al., 1999; Miles et al., 2010; Wilson & Golonka, 2013).

In un interessante articolo ad opera di Glenberg et al. (2013), i principi *embodied* sono così magistralmente sintetizzati: «[...] the fundamental tenet of embodied cognition research is that thinking is not something that is divorced from the body; instead, thinking is an activity strongly influenced by the body and the brain interacting with the environment. [...] Cognition exists to guide action. We perceive in order to act (and what we perceive depends on how we intend to act); we have emotions to guide action; and understanding even the most abstract cognitive processes (e.g., the self, language) is benefited by considering how they are grounded in action» (Glenberg et al., 2013, p. 573). E ancora «Ideas are not platonic astractions [...] Instead, ideas and the very act of thinking are simulations using sensory, motor, and emotional systems» (Idem, p. 576).

Alla luce di queste riflessioni che descrivono il pensiero come un processo radicato nel sistema sensorimotorio, non solo l'azione influenza la cognizione, bensì è essa stessa cognizione. In particolare, la definizione *grounded* (radicata) attribuita alla cognizione descrive quest'ultima come un processo fondato sulla simulazione incarnata di esperienze sensoriali e motorie (Barsalou et al., 2008). Dire che i processi cognitivi sono *grounded*, cioè radicati nell'ambiente, «significa non solo che gli stati corporei sono necessari per la

cognizione, ma che i processi cognitivi sono retti da specifici processi di simulazione durante i quali gli stati percettivi e motori acquisiti con l'esperienza vengono riattivati al servizio della cognizione» (Caruana & Borghi, 2016, p.24).

Nel prendere in esame le implicazioni di questa teoria nei fenomeni cognitivi, quali la comprensione del linguaggio e la rappresentazione concettuale, gli Autori hanno messo in evidenza che i processi di comprensione delle parole riferite ad azioni, determinano l'attivazione delle stesse aree cerebrali coinvolte nell'esperienza effettiva di quelle azioni. Questi risultati suggeriscono che il nostro modo di comprendere le parole è fortemente influenzato dalle esperienze corporee.

Grazie anche al ricorso alle moderne tecniche di neuroimaging, gli studi stanno contribuendo a dimostrare quanto anticipato in epoca di attivismo pedagogico, in cui era già stato ampiamente delineato l'indissolubile legame, centrale nelle riflessioni di matrice *Embodied*, tra cognizione, percezione e azione (Gomez Paloma & Damiani, 2015; Gomez Paloma, 2021) attorno ai temi dell'insegnamento e dell'apprendimento.

In piena coerenza con le prospettive dell'*enattivismo* (Maturana & Varela, 1980; Rossi, 2015) e della *semplicità* (Berthoz, 2012; Sibilio, 2013), e d'accordo con i principi della bioeducazione (Frauenfelder, 2001), e stabilendo un legame critico quanto proficuo con gli studi neuroscientifici declinati in ambito didattico (Rivoltella, 2014), l'*Embodied Cognition Science* (ECS) delinea un'idea di mente incorporata in un organismo considerato nella sua interezza che a sua volta è situato in un più ampio contesto biologico e culturale (Ling et al. 2010, citato in Gomez Paloma et al., 2016, p. 76).

La teoria della simulazione incarnata (*embodied simulation*), mette in evidenza l'idea per cui la percezione degli altri e la comprensione delle loro azioni si basano su meccanismi neurali che coinvolgono la simulazione mentale delle azioni stesse. In particolare, queste

riflessioni consentono di esaminarne le implicazioni nella comprensione della natura delle relazioni interpersonali (Gallese, 2003).

La prospettiva *embodied*, specie alla luce delle più recenti consapevolezze neuroscientifiche, sottolinea quanto la cognizione non sia solamente un'elaborazione dell'informazione ma sia essa stessa movimento e azione, elaborazione di un'informazione non solo mentale, bensì anche propriocettiva (derivante dall'azione compiuta dal soggetto nell'ambiente fisico e sociale che con lui co-evolvono) e di un'informazione emotiva che si determina sempre nuova in funzione del vissuto pregresso dell'individuo e del contesto sociale che “ospita” quell'azione.

Dunque, nel riprendere consapevolzze psicopedagogiche già acquisite nel secolo scorso (si pensi ai modelli interpretativi della Montessori, del learning by doing di Dewey o dell'epistemologia genetica di Jean Piaget), che avevano già da tempo sottolineato l'indissolubile intreccio tra l'agire e l'operare con e attraverso il corpo e la costruzione della conoscenza, il filone di studi delineatosi attorno all'embodiment, restituisce la giusta centralità alle dimensioni corporee, sancendo definitivamente il passaggio da una visione della cognizione come manipolazione di simboli astratti rappresentativi di aspetti di una realtà indipendente dal soggetto, a una visione “incarnata” e “situata” per cui la cognizione prende forma a partire dal sistema sensori-motorio nella reciprocità con l'ambiente (Varela et al., 1983; Barsalou, 1999). L'*Embodied Cognition*, dunque, «pone un marchio sulla cognizione fortemente orientato alla corporeità, considerando l'individuo nella sua globalità, in virtù della quale questi, nel corso del suo sviluppo fa esperienza dell'ambiente in cui è immerso, interpretandolo, significandolo, agendo su di esso e lasciandosi agire da esso» (Gomez Paloma, 2021, p. 101). Queste consapevolzze non possono che determinare importanti, e tuttavia caute e ponderate, ricadute

nell'ambito degli studi che approfondiscono il tema dell'interazione didattica (Sibilio, 2020; Aiello & Di Tore, 2020).

L'attenzione posta in ambito scientifico nazionale e internazionale sul costrutto dell'embodiment, specie nelle sue declinazioni psicopedagogiche e neuroscientifiche, apre nuovi orizzonti e nuovissime sfide, in particolare ai contesti scolastico e accademico (nelle dimensioni educativo/didattiche, formative e inclusive), le cui formulazioni teoriche, chiavi di lettura e strumenti di indagine contribuiscono a valorizzare significativamente il potenziale di processi formativi inquadrati all'interno di una cornice integrata *Embodied Cognition based*.

In particolare, nelle riflessioni attorno al tema della formazione docenti in ambito inclusivo, occorre riconoscere la natura profondamente complessa dei processi inclusivi e delle dinamiche non lineari che li sottendono e che richiedono al docente la capacità di operare risposte repentine e mutevoli, di adattamento del contesto fisico e sociale che accoglie l'allievo con disabilità, finanche di un proprio aggiustamento posturale, onde poter stabilire processi di sincronizzazione e sintonizzazione, instaurazione di schemi di azione e configurazione stabili.

Inquadrare l'inclusione alla luce delle riflessioni emergenti attorno al costrutto dell'embodiment, vuol dire considerare la natura olistica dei processi educativo didattici inclusivi riconoscendo le potenzialità e i rischi della corporeità didattica del docente (Gomez Paloma, 2009; Sibilio, 2012; 2017). È necessario riconoscere un'assoluta centralità al ruolo che questa assume nella costituzione dell'*agency* del docente inclusivo (Sibilio & Aiello, 2018), nella definizione delle pratiche, dei gesti che esplicitamente e implicitamente vengono agiti con e attraverso il corpo, negli aggiustamenti posturali, nelle distanze interpersonali nella stessa morfologia didattica del docente, onde ricercare

una sintonizzazione efficace allievo/docente utile a che si delineino processi inclusivi virtuosi.

IV.3 I principi dell'approccio *Embodied based* per una formazione integrata

Alla luce di quanto finora descritto a proposito del dialogo circolare esistente tra cognizione, percezione/azione, emozione, nell'ambito del framework teorico di matrice *embodied* appena delineato, nella consapevolezza della impossibilità di fornire un quadro sistematico ed una visione univoca e lineare delle conquiste scientifiche verificatesi nel corso degli ultimi decenni, l'intenzione di questo paragrafo è quella di descrivere quei costrutti che hanno stimolato e consentito il ripensamento degli interventi formativi alla luce della prospettiva dell'*Embodied Cognitive Science* (ECS).

Questi principi giustificativi della strutturazione dell'approccio di Formazione Integrata Teorico Pratico Esperienziale EC-based (TPE EC-based) assumono e promuovono un'idea di formazione intesa come un processo olistico, che colloca i contenuti della conoscenza sotto una lente multi-prospettica e multidimensionale, riconoscendo il ruolo della corporeità alla base dei processi di rappresentazione e comprensione, attenzione e memoria, dell'intersoggettività e della simulazione incarnata a fondamento del dialogo circolare tra percezione e azione, nonché del costrutto dell'empatia (Glenberg, 2008; Wilson & Foglia, 2013; Gallese, 2014).

Una formazione di questo tipo mira a individuare, slatentizzare e valorizzare le dimensioni implicite, emotivo-corporee sottese ai processi educativo/didattici inclusivi e a promuoverne un riconoscimento e una gestione consapevole e responsabile da parte dei docenti.

Proveremo a spiegare i principi per i quali e grazie ai quali l'*Embodied Cognitive Science* (ECS) (Gomez Paloma, 2013) promuove l'idea per cui la corporeità contribuisce alla

costruzione della conoscenza, alla comprensione e rappresentazione dei contenuti, coinvolgendo globalmente il soggetto all'interno del processo formativo e offrendo l'occasione di sperimentare e vivere in prima persona esperienze di formazione e interazione, simulazione e riflessione che mirano a lasciare tracce significative nelle tre dimensioni di matrice *embodied* (corpo-mente-emozioni in interazione con l'ambiente), e fungere così da occasioni di rinforzo, approfondimento di un apprendimento trasformativo.

Per procedere con la descrizione dei costrutti scientifici posti a sostegno dell'approccio EC-based si partirà dal considerare le riflessioni proprie del paradigma ecologico (Gibson, 1979) che insieme agli studi sorti attorno all'individuazione del sistema specchio e della simulazione incarnata, aiutano a spiegare in che modo il dialogo circolare tra azione, percezione e cognizione favorisca e potenzi i processi di comprensione e rappresentazione. In questo senso, nella formazione, co-agiscono in un dialogo circolare e ricorsivo le dimensioni cognitive, quelle corporee (in termini di azione e percezione), quelle emotivo-relazionali ed esperienziali (Gomez Paloma, 2015; 2020) fortemente influenzate dalle prime due, dal contesto ambientale con il quale co-evolvono in una continua ridefinizione e dal background "unico e personale" dei soggetti coinvolti.

In secondo luogo, si descriverà in che modo le esperienze dirette e la partecipazione attiva, nei processi formativi, influiscono positivamente sui processi di acquisizione e consolidamento di memoria e consapevolezza.

Infine, si affronterà il tema dell'empatia, per comprendere in che senso la partecipazione attiva, la simulazione di esperienze attraverso l'osservazione, in continuità con gli studi neuroscientifici, favoriscano la capacità di assunzione del punto di vista altrui e la

strutturazione di capacità previsionali e di *decision making* a sostegno delle esperienze future in qualità di docenti.

Proprio in questa interazione dinamica, costante e ricorsiva, che riconosce la complessità sottesa ai processi di interazione e apprendimento (in formazione), nonché al contesto educativo didattico inclusivo stesso, risiede la potenzialità dell'approccio che mira a farsi sì che i contenuti della conoscenza (specie se declinati in ambito inclusivo) possano essere conosciuti, compresi, sperimentati e vissuti, in una parola incarnati.

IV.3.1. Azione/percezione, simulazione incarnata, comprensione e rappresentazione

Come già ampiamente argomentato, l'embodiment restituisce grande enfasi ad azione e percezione e una sintesi efficace tra queste due dimensioni (Caruana & Borghi, 2016, p. 59) è rintracciabile nel costrutto di *affordance* (Gibson, 1979), secondo cui il mondo è «percepito primariamente in termini di 'possibilità di azione' e 'utilizzabilità'» (Caruana Borghi, 2016, p. 37).

La teoria ecologica riconosce, in tal senso, un ruolo centrale all'ambiente considerato in grado di costituire il contesto di una azione, fornendo specifiche *affordance* che il processo senso-motorio dovrebbe imparare a comprendere, semplificando il ciclo di percezione-azione (Gibson, 1979). In questa prospettiva, nell'ambito delle nostre esperienze, percepiamo per agire e ciò che percepiamo dipende da come intendiamo agire (Glenberg et al, 2013) e «relativamente alla cognizione e all'azione in generale, la percezione è basilare e ha la precedenza» (Gallagher e Zahavi, 2009, p. 23). Nel paradigma della psicologia ecologica di Gibson, dunque, la percezione è diretta nel senso che non necessita di rappresentazioni mentali; è azione nel senso che non serve alla sola raccolta di informazioni bensì guida l'azione ed è essa stessa percezione di *affordance* (Caruana Borghi, 2016, p. 37). In particolare, «Le *affordances* che un soggetto è in grado

di percepire in un determinato oggetto dipendono dalle esperienze precedenti, dalle sue esigenze attuali, dalla sua consapevolezza di che cosa il dato oggetto può rendere disponibile» (Gomez Paloma et al, 2016, p. 78).

Proseguendo tra i costrutti posti a fondamento dell'idea per cui azione e simulazione facilitino i processi di comprensione e rappresentazione è opportuno riferirsi alla descrizione dei processi cognitivi come *grounded* e al tema della simulazione corporea (Barsalou, 2008), che presuppongono l'idea per cui la cognizione umana è radicata nell'esperienza fisica e i processi di comprensione e attribuzione di significato si basano sull'esperienza corporea e sulle azioni che compiamo, che contribuiscono a modellare la capacità di pensare e comprendere il mondo. Lo psicologo cognitivo statunitense afferma che «When an event is experienced originally, the underlying sensory, motor, and introspective states are partially stored. Later, when knowledge of the event becomes relevant in memory, language, or thought, these original states are partially simulated» (Barsalou et al., 2003, p. 43).

Ancora sul tema della percezione come strumento di comprensione, rappresentazione e cognizione, il concetto di *rappresentazione mentale in formato corporeo (bodily-format representation)* consente di definire *embodied*, un processo cognitivo che utilizzi rappresentazioni di tipo corporeo (motorio, sensoriale, affettivo) nell'esecuzione di un compito cognitivo (Goldman, 2009; Glenberg et al., 2013).

Come afferma Gallese (2013) «[...] Parti corporee, azioni o rappresentazioni corporee svolgono un ruolo determinante nei processi cognitivi. Stati o processi mentali sono *embodied* nella misura in cui sono rappresentati in un formato corporeo. Uno stesso contenuto, ad esempio un'azione o un'intenzione motoria, possono essere rappresentati in un formato corporeo o proposizionale. Il formato rappresentazionale corporeo precede

sia filogeneticamente che ontogeneticamente quello proposizionale [...] questi differenti formati rappresentazionali consentono di costruire contenuti molto diversificati. In realtà, più che di un'*embodied* mind si dovrebbe parlare di una *bodily* mind» (p. 20).

Il concetto della *bodily*-format representation descrive bene la capacità del corpo di costituirsi come strumento di comprensione di una quantità di concetti e costrutti che supera di gran lunga, anche in termini numerici, quanto potremmo descrivere, comprendere, approfondire con un approccio meramente orale e teorico. «Molti processi cognitivi di ordine superiore (dall'intersoggettività al linguaggio, dai processi decisionali ai giudizi morali)» non solo sono fortemente influenzati dalla struttura dei meccanismi sensori-motori, ma sono «[...] addirittura realizzati dalle stesse rappresentazioni in formato corporeo» (Caruana & Borghi, 2016, p. 26). Gli studi confermano che «il numero delle esperienze possibili sovrasta quello dei concetti atti a definire le stesse» (Idem, p. 28). Come a dire che, con il corpo riusciamo a comprendere una quantità di concetti e costrutti che, in termini numerici, supera di gran lunga quanto potremmo descrivere, studiare, approfondire con un approccio meramente orale e teorico. Dunque, specie nella formazione docenti declinata sulle prassi inclusive, è impossibile prescindere dal coinvolgimento attivo del corpo onde favorire la comprensione di rappresentazioni, concetti, «stati percettivi non descrivibili da alcun enunciato linguistico» (Idem, p.27).

Le scoperte neurofisiologiche degli ultimi quindici anni, in particolare l'identificazione dei neuroni specchio (Gallese et al., 1996; Rizzolatti et al., 1996), stanno influenzando gli studi psicopedagogici a proposito del funzionamento cognitivo. La conoscenza, anche nelle teorizzazioni di Gallese, risulta fortemente radicata negli stati corporei e nei sistemi specifici del nostro cervello. L'autore mette in luce il ruolo fondamentale svolto dal sistema sensorio-motorio nelle rappresentazioni e nelle operazioni cognitive (Gallese &

Goldman, 1998, p. 497; Gomez Paloma, 2009). Come afferma Gallese (2013) «[...] parti corporee, azioni o rappresentazioni corporee svolgono un ruolo determinante nei processi cognitivi (p. 20; Goldman, 2009; Caruana & Borghi, 2016).

Gli studi sui neuroni specchio (Rizzolatti et al., 1996) hanno consentito l'individuazione delle aree neuronali sottese alla capacità di *embodied simulation*, intesa come capacità di imitazione e rappresentazione. Il costrutto del sistema specchio (Gallese et al., 1996; Rizzolatti et al., 1996; Rizzolatti & Craighero, 2004; Gallese, 2007), per il quale un'azione osservata, comporta risposte emozionali, sensazioni che risuonano nel corrispondente substrato motorio dell'osservatore consentendone una simulazione incarnata, determinano nuove consapevolezze circa la capacità intersoggettiva, pre-riflessiva e preverbale, di trasferire significati da una persona all'altra utilizzando il corpo come veicolo di questo trasferimento, sia dal punto di vista dell'espressione del significato, che da quello della capacità di decodifica in qualità di spettatori. Alla luce di queste consapevolezze «La conoscenza concettuale è *embodied*, cioè è mappata nel nostro sistema senso-motorio [...] questo non solo fornisce la struttura al contenuto concettuale, ma caratterizza il contenuto semantico dei concetti conformemente al modo con cui noi funzioniamo nel mondo col nostro corpo» (Gallese & Lakoff, 2005, p. 456).

Dunque, per rispondere efficacemente al bisogno inclusivo dei bambini nel contesto classe, che richiede processi decisionali costanti, mutevoli, repentini, automatici, per meglio dire incarnati, nonché per incontrare il bisogno formativo del docente, è necessario promuovere una formazione integrata che sia in grado di sensibilizzare l'educatore verso quegli aspetti corporei della relazione, così da renderlo in grado di osservare disposizioni e vicinanze tra i corpi e coglierne «le differenti configurazioni relazionali che i corpi (incluso il proprio, ovviamente) dispiegano» (Gomez Paloma & Damiani, 2015, p. 54) e

di fronteggiare, così, in maniera efficace e flessibile la complessità sottesa ai processi inclusivi.

IV.3.2. Partecipazione, memoria, consapevolezza

Come già sottolineato più volte, è dai tempi dell'attivismo pedagogico che si riconosce, ormai, nell'ambito dei processi di apprendimento, l'idea per cui la partecipazione attiva del discente ai processi di co-costruzione della conoscenza rappresenti uno strumento particolarmente efficace a favorire i processi di comprensione, lo sviluppo di capacità critico-argomentative e la maturazione di competenze costituite di attitudini, atteggiamenti che pongono il soggetto in formazione nella condizione di operare e combinare i contenuti conoscitivi con le abilità, per la risoluzione di problemi.

Gli studi consentono altresì di affermare che integrare le situazioni di apprendimento con esperienze pratiche, contribuisce a far consolidare in memoria i contenuti oggetto di conoscenza e a favorirne una presa di coscienza efficace, derivante dal coinvolgimento simultaneo delle diverse dimensioni dei processi di apprendimento (cognitive, corporee e affettivo/emozionali), come già ampiamente discusso nella prima parte di questo capitolo.

I processi di apprendimento che mirino a lasciar tracce significative in memoria non possono prescindere, dunque, dal promuovere l'azione e l'interazione con il proprio corpo, con gli altri e con l'ambiente. Gli studi concordano nell'affermare che ciascuna esperienza è responsabile dell'eccitazione simultanea e multisensoriale di diverse aree del cervello: visiva, uditiva, sensitivo-motoria e limbo/talamica. Queste aree, già connesse tra loro, stabiliscono ulteriori connessioni se eccitate contemporaneamente e allorché la stessa esperienza venga reiterata più volte (Gombrich, 1970, citato in Gomez Paloma, 2009, p. 51).

La “neurobiologia della razionalità” di Damasio (1994) individua *nell’attenzione di base*, nella *memoria operativa* e negli stati somatici i dispositivi neurali in grado di attribuire significato e valore ai contenuti delle percezioni. Tali dispositivi rappresentano «quel complesso insieme di processi che portano l’uomo ad organizzare le proprie percezioni in conoscenze fattuali, categorizzarle, ricavare da questa categorizzazione elementi per anticipare comportamenti futuri di un fenomeno e prendere decisioni: in una parola quello cui abitualmente si dà il nome di conoscenza» (Rivoltella, 2012, p. 49). In particolare, il costrutto del marcatore somatico, con cui Damasio definisce quel meccanismo decisionale *embodied*, acquisito con l’esperienza e costantemente suscettibile di variazioni in funzione di vincoli endogeni, influenze sociali e culturali, è considerato in grado di “guidare” l’individuo nelle scelte di condotta personale «come una sorta di saggezza derivata dal corpo» (Caruana & Borghi, 2016, p. 73).

Ancora, la possibilità di attribuire particolare enfasi alle esperienze maturate nell’ambito della formazione laboratoriale utile a costruire una “traccia *embodied*”, è rinvenibile nella distinzione che Margaret Wilson opera tra *embodiment* “on line e off line”, descritta da Niedenthal e collaboratori (2005) in un lavoro dal titolo “Embodiment in Attitudes, Social Perception, and Emotion”. Gli Autori affermano che «A strong embodiment view argues that the modality-specific states engaged in during online cognition constitute the knowledge that is acquired and later used in offline cognition. According to this view, stored embodiments constitute the basic elements of knowledge» (Niedenthal et al., 2005, p. 187). In questa prospettiva, dunque, le esperienze sensoriali, motorie, interpersonali che si attivano in tempo reale, allorquando l’individuo, il docente, nel nostro caso si troverà ad interagire nel contesto reale (on line) costituiscono la base delle conoscenze e della memoria a lungo termine (offline). Quando ci si trova ad interagire con il mondo

reale (il contesto), la memoria offline viene attivata e utilizzata per orientare i processi decisionali e risolutivi, strettamente legati alle nostre esperienze corporee. In altre parole, le conoscenze “manipolate” e acquisite nel corso dei laboratori, attraverso le esperienze on line costituiscono la base su cui si attiveranno i processi cognitivi e decisionali quando il docente si troverà ad affrontare situazioni reali in classe.

Ad avvalorare la tesi della centralità del corpo, nei processi di sviluppo e di apprendimento di ciascun individuo, hanno fortemente contribuito le neuroscienze, che hanno messo in evidenza il ruolo svolto dall’esperienza nella costruzione dell’anatomia cerebrale, dimostrando l’esistenza di una circolarità tra stimoli ambientali e adattamento del cervello, che va sotto il nome di *sinaptogenesi* (Siegel, 2001). Le recenti teorie sullo sviluppo e le neuroscienze «descrivono il cervello come un sistema complesso in cui le esperienze e le relazioni con l’ambiente ne modificano strutture e funzioni» (Edelman, 1987, citato in Damiani et al., 2015, p. 86).

Queste considerazioni pongono in una prospettiva del tutto nuova, anche il ruolo delle esperienze sociali (Muratori, 2003), specie se riconsiderate nelle riflessioni attorno ai processi inclusivi. L’esperienza sensoriale funge da amplificatore della conoscenza, consentendo un più efficace sistema di immagazzinamento delle informazioni, nonché di recupero e utilizzo delle competenze cognitive e relazionali, così come nel costrutto descritto da Siegel (2001) come “*esperienza dipendente*”. Lo psichiatra statunitense, infatti, rappresenta l’esperienza del ricordo non come semplice richiamo alla memoria della registrazione ordinaria di un’informazione, bensì «il ricordo [...] presenta caratteristiche proprie dell’engramma iniziale ma anche elementi della memoria derivanti da altre esperienze, e [...] risente delle influenze esercitate dal contesto e dallo stato della mente cui ci troviamo nel presente» (2001, p. 28). Si delinea, dunque, specie in ambito

educativo e formativo la necessità di strutturare esperienze formative che influenzino non solo i momenti di costruzione della conoscenza, né tantomeno solo quelli deputati alla memorizzazione e all'apprendimento, ma anche e soprattutto quelli considerati in grado di favorire il recupero e l'utilizzo delle competenze cognitive e relazionali al servizio dell'esperienza.

«La consapevolezza dei meccanismi neurobiologici del processo cognitivo del discente, orientati oggi a identificare la rappresentazione cognitiva come *embodied*, rappresenta per il docente un'indispensabile giustificazione di alcuni comportamenti, specie se legati a bisogni educativi speciali, che l'esperienza di insegnamento/apprendimento lo invita a considerare» (Gomez Paloma & Damiani, 2015, p. 8).

Nella prospettiva *embodied*, in cui nei processi di conoscenza partecipano in maniera coattiva cervello, corpo, emozioni e ambiente e nella visione in cui la percezione è funzionale all'azione, è necessario, dunque, che la formazione (teorico pratico ed esperienziale) offra numerosi input simultanei ed interconnessi tra loro onde promuovere il potenziamento dei processi di insegnamento/apprendimento. Questo al fine di “guidare”, sulla scorta delle esperienze vissute seppur in maniera simulata e riflessiva, i molteplici e possibili processi decisionali da attivare poi nel contesto classe, che pone continue sfide formative, educative e inclusive, le cui complessità, immediatezza e mutevolezza richiedono competenze inclusive incarnate in grado di declinarsi diremmo “automaticamente”, per rispondere alle esigenze diverse e speciali di ciascun allievo.

IV.3.3 Assunzione del punto di vista altrui

A proposito della terza delle tre dimensioni *embodied*, anche in questo caso, è stata ormai da tempo abbandonata l'idea per cui gli studi sull'emozione fossero distinti da quelli sulla cognizione. Si è visto, infatti, quanto a livello cerebrale aree «storicamente deputate a

processi ‘emozionali’, supportino processi ‘cognitivi’ e viceversa» (Caruana & Borghi, 2016, p. 69).

La letteratura scientifica prosegue il dibattito sull’inscindibilità corpo-mente ed emozioni, assumendo con l’*Embodied Cognition Science*, una visione integrata, che riconosce la centralità del corpo nei processi cognitivi e relazionali, collocandola in quella ormai conclamata simultaneità circolare sottesa ai processi *cognitivi* tra corporeità, intesa come frutto di *azione e percezione, cognizione, ed emozione* (Glenbergh, 2008; Barsalou, 2010; Paas & Sweller, 2012; Gomez Paloma & Damiani, 2021).

Particolarmente utili a descrivere l’importanza del coinvolgimento delle dimensioni emozionali-affettive-relazionali all’interno dei processi di formazione, specie se declinati in ambito inclusivo, sono le riflessioni di Thompson e collaboratori, i quali sintetizzano così le modalità di interazione e accoppiamento tra gli elementi neuronali (cognitivi), somatici (corporei) e ambientali: «Neural, somatic and environmental elements are likely to interact to produce (via emergence as upward causation) global organism–environment processes, which in turn affect (via downward causation) their constituent elements» (Thomposon & Varela, 2001, p. 424). Gli Autori individuano la regolazione organismica dell’intero corpo, l’accoppiamento sensorimotorio tra individuo e ambiente e l’interazione intersoggettiva come elementi costitutivi dell’interdipendenza con l’ambiente da parte di un individuo agente cosciente. In particolare, a proposito delle interazioni intersoggettive «Neural structures that are known to be important in social cognition (amygdala, ventromedial frontal cortices, and right somatosensory related cortices) are also important to emotion (Adolphs, 1999). A crucial ingredient of both seems to be ‘feeling’, in the sense of affective experiences linked to one’s own emotional

state or to perceiving the emotional states of others through empathy (Damasio, 1999; Adolphs, 1999) » (Idem, p. 424).

Nel procedere a discutere di relazioni interpersonali e emozioni e del loro ruolo nell'ambito dei processi cognitivi, alla luce degli approdi neuroscientifici, è opportuno chiarire quanto in ambito didattico e formativo non sia più possibile prescindere, seppur con le dovute cautele, dalle riflessioni derivanti dall'individuazione dei neuroni specchio (Gallese et al., 1996; Rizzolatti et al., 1996), da cui provengono nuove consapevolezze in tema di intersoggettività, simulazione incarnata, empatia, condivisione emotiva (Gallese, 2003; 2005; 2014). Sono questi, tutti, strumenti di investimento e valorizzazione di dimensioni globali del docente, che ne determinano la postura, quella saggezza derivata dal corpo con cui Caruana e Borghi (2016) descrivono la condotta personale dell'individuo. Nel corso degli anni, il corpo ha assunto sempre più connotati emozionali, divenendo un corpo capace di «significazioni alternative, complementari o vicarianti» (Sibilio, 2012b) in grado di esprimere, attraverso canali verbali e non verbali, atteggiamenti ed intenzioni, che ad un livello consapevole e talvolta inconsapevole esercitano un'importante influenza all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento e più in generale dei processi affettivo relazionali e inclusivi. Gli studi sui neuroni specchio applicati alle relazioni sociali, nel tentativo di cercare di comprendere le giustificazioni scientifiche del comportamento umano, approfondendo il tema del rapporto tra emozione e cognizione, sono giunti a dimostrare quanto anche a livello corticale esista una continuità tra le due dimensioni: cognitiva ed emozionale (Caruana & Borghi, 2016).

La caratteristica unica dei *mirror neurons* è che essi connettono gli individui tramite una sincronizzazione neurale che armonizza le loro intenzioni d'azione, le sensazioni

corporee e le emozioni, creando una forma di conoscenza incorporata che non si basa sul calcolo, ma sulla condivisione e sulla sintonizzazione delle esperienze soggettive (Damiano, 2006).

Si tratta di considerare una visione che supera l'idea di «una semplice condivisione di stati d'animo» per riconoscere quella di un corpo inteso come «prolungamento del nostro cervello che consente connessioni tra sistemi neurali che favoriscono un'attività ininterrotta di scambio, elaborazione, nonché la sintonizzazione dei registri emotivi dei partecipanti» (Gomez Paloma et al., 2016, p. 83).

Alla luce delle riflessioni emergenti dal riconoscimento del sistema specchio «The recognition of the intentional meaning of actions in others apparently depends on patterns of neural activity in premotor areas that are similar to those internally generated to produce the same type of action» (Thompson & Varela, 2001, p. 424).

La rivoluzione paradigmatica configuratasi nel contesto neuroscientifico e declinata nell'ambito delle scienze della formazione è in grado di generare nuove riflessioni attorno ai temi dell'imitazione, dell'assimilazione, dell'empatia, del linguaggio. Il costrutto del sistema specchio è strettamente legato quello dell'assunzione del punto di vista altrui (perspective taking), che ci consente di “interpretare” le intenzioni dell'altro attribuendo un significato al suo comportamento, nonché di dividerne emozioni e sensazioni.

«The main idea underlying all theories of embodied cognition is that cognitive representations and operations are fundamentally grounded in their physical context. [...] One intuitive example is that empathy, or understanding of another person's emotional state, comes from mentally “re-creating” this person's feelings in ourselves» (Niedenthal et al., 2005, p. 186).

La comprensione delle relazioni interpersonali è fortemente connessa, dunque, a una dimensione esperienziale che ci consente di comprendere il senso delle azioni, delle emozioni, delle sensazioni altrui. «Whenever we see what happens to others, we not only understand what they experience but also often empathically share their states. [...] The vicarious activity can also be measured for the emotions and sensations of others» (Keysers & Gazzola, 2009, p. 667).

Il neurofisiologo Alain Berthoz (2004), attribuisce all'empatia connotati spaziali e la descrive come una forma di esperienza extracorporea che consente al soggetto di allontanarsi dal proprio corpo e spostarsi in quello altrui. La capacità di assumere una collocazione allocentrica consiste nella capacità di operare una «mental rotation on ourselves by maintaining a main perspective of the environment» (Berthoz, 2011, citato in Di Tore et al., 2023).

Alla luce delle considerazioni sin qui espresse a proposito delle relazioni intersoggettive, l'*intercorporeità* (Gallese & Morelli, 2011) reciprocamente agita nel dialogo docente/bambino assume l'imprescindibile ruolo di veicolo dell'inclusione. Gli studi descrivono il movimento, in ambito didattico, come "gesto" mediatore della comprensione di concetti linguistici e matematici (Kelly et al., 2008), in grado di fungere da complemento e allargare i significati (McNeill, 1992) della comunicazione orale, integrandola di codici espressivi verbali, paraverbali e non verbali capaci di rafforzarne i contenuti stessi (Rivoltella & Rossi, 2017).

A questo punto, alla luce di quanto già descritto a proposito della simulazione incarnata e dell'empatia, è opportuno un richiamo alla "corporeità osservata" come strumento per favorire la percezione, la simulazione, dunque, la comprensione su quanto sotteso alle relazioni educativo didattiche inclusive.

Nel riflettere, infatti, sugli elementi costitutivi dei processi relazionali, agiti o osservati, «il corpo ed il movimento, nella loro gestualità accompagnano e scolpiscono il pensiero (Berthoz, 2011) attraverso l'impiego di molteplici possibilità espressive e comunicative, costituendosi come una spazialità in potenza [...]» (Sibilio, 2012a, p. 134).

In questa visione, la comprensione dello stato mentale altrui prende l'avvio a partire da una introspezione simulativa che consente al soggetto di calarsi nei panni dell'altro e di attivare un processo di previsione del risultato di una sua stessa attività.

IV.4 Dal quadro teorico alla strutturazione dell'approccio di Formazione Integrata Teorico Pratico Esperienziale Embodied Cognition based

Alla luce di quanto descritto sinora a proposito dell'*Embodied Cognition Science* (ECS), la corporeità contribuisce alla costruzione della conoscenza, alla comprensione e rappresentazione dei contenuti, coinvolgendo globalmente il soggetto all'interno del processo formativo e offrendo l'occasione di sperimentare e vivere in prima persona emozioni e percezioni che fungono da supporto e rinforzo per l'apprendimento. Il framework teorico tracciato a proposito della prospettiva multidimensionale e olistica dell'EC, ricolloca le riflessioni attorno al tema della professionalità docente e dei percorsi per la formazione di docenti inclusivi alla luce delle nuove teorizzazioni, in un continuo critico quanto proficuo dialogo con le neuroscienze (Sibilio, 2020) in cui è necessario riconoscere centralità al ruolo che la corporeità didattica del docente assume nella costituzione della sua agentività. I processi inclusivi «richiedono al movimento, ai gesti, alla mimica del docente una funzione metalinguistica [...]» onde consentire quel processo di «[...] allineamento dell'insegnamento ai bisogni del discente, alle sue speciali richieste, ai suoi vincoli linguistici, culturali, biologici, strutturali, funzionali» (Sibilio et al., 2017, p. 230). L'*agency* rappresenta un lemma e un concetto strettamente connessi

all'agire umano, in cui si intrecciano capacità di giudizio e di discrezionalità delle scelte nel perseguire l'intenzionalità di un progetto educativo (Aiello, 2018).

L'approccio di Formazione Integrata Teorico, Pratico, Esperienziale dei futuri insegnanti di sostegno, strutturata sulla base del framework teorico dell'*Embodied Cognition* (TPE EC-based) (Gomez Paloma & Damiani, 2015; Damiani et al., 2021; Minghelli & D'Anna, 2021; Minghelli et al., 2022), pone le riflessioni all'interno di un dialogo indispensabile tra gli ambiti neuroscientifico, pedagogico e formativo, onde capitalizzarne criticamente le implicazioni (Sibilio, 2020). Coerentemente con quanto raccomandato dalla normativa, e sottolineato in letteratura dalle discipline psicopedagogiche, dalle ricerche condotte in ambito linguistico, antropologico, filosofico, neuro-scientifico che insieme costituiscono i costrutti cardine dell'*Embodied Cognitive Science* (Gomez Paloma & Damiani, 2015), il progetto di ricerca ha inteso implementare una Formazione docenti Integrata, strutturata su una triplice dimensione Teorico-Pratico-Esperienziale (Damiani et al., 2021; Minghelli & D'Anna, 2021), al fine di delineare percorsi formativi maggiormente efficaci nelle tre dimensioni cardine del paradigma *embodied*: dimensioni cognitiva, corporea ed emozionale.

Partendo dall'assunto per cui la cognizione è incarnata (Wilson & Golonka, 2013) si è inteso promuovere il ripensamento dei processi di formazione dei docenti attribuendo centralità alle dimensioni personali/individuali che sono alla base della relazione e degli scambi intersoggettivi con gli altri, anche attraverso una riconsiderazione del ruolo della corporeità (Damiani et al., 2021). In questo senso, nella formazione, co-agiscono in un dialogo circolare e ricorsivo le dimensioni cognitive, quelle corporee (in termini di azione e percezione), quelle emotivo-relazionali ed esperienziali (Gomez Paloma, 2015; 2020).

Prima di descrivere gli elementi costitutivi dell'approccio, è importante sottolineare che quest'ultimo riconosce una continuità tra gli elementi caratterizzanti l'approccio e taluni aspetti chiave propri invece di altri paradigmi che sul piano scientifico nazionale e internazionale costituiscono un importante elemento di confronto e riflessione. L'approccio riconosce, infatti, assoluta autorevolezza a orientamenti didattici che nel panorama scientifico nazionale adottano la complessità come uno sfondo integratore e una chiave di lettura possibile dei processi educativo didattici, nel nostro caso inclusivi (Damiani et al., 2021). Dalla *Bio-educazione* (Fraunfelder, 1994) all'approccio *Semplesso declinato in didattica* (Sibilio, 2014), dalla *Didattica Enattiva* (Rossi, 2011) alla *Neurodidattica* (Rivoltella, 2012) fino all'approccio declinato in chiave *Embodied* (Gomez Paloma, 2017), ciò che ci si propone di fare è di strutturare approcci educativo didattici e formativi, trasformativi (Mezirow, 1991) che siano in grado di fornire ai discenti le competenze, i valori etici le capacità critiche necessarie a fronteggiare efficacemente la complessità sottesa ai contesti di vita, in generale, e di apprendimento in particolare.

IV.4.1 Gli elementi costitutivi dell'approccio Embodied based

L'approccio EC based si definisce integrato in quanto prevede l'articolazione di ogni incontro, secondo un ordine ricorsivo suddiviso in tre fasi non gerarchicamente poste tra loro: la formazione teorica, il laboratorio pratico-esperienziale, la discussione finale. Ciascuna di esse mira ad influenzare e a sua volta ad essere influenzata dalle altre, anche attraverso il ricorso a pratiche riflessive (Schön, 1993) volte ad attivare processi metacognitivi utili a far emergere nuove consapevolezze circa le potenzialità inclusive di un contesto (fisico e sociale strutturato *ad hoc*) e le possibilità di *funzionamento* del

bambino, in termini di attività e partecipazione. L'organizzazione di queste tre fasi, in un ordine ricorsivo, si ripete per ciascuna giornata laboratoriale.

La prima fase è rappresentata dalla “*formazione teorica*”, che persegue l'obiettivo di attivare dimensioni significative dell'apprendimento legando fortemente i contenuti teorici alle esperienze pratiche personali di ciascun docente/discente e di quelle promosse nell'ambito della seconda fase, ovvero quella dei “*laboratori pratico-esperienziali*”, che rappresentano il *core* del modello, insieme alla “*discussione finale*”, che costituisce la terza fase in cui si attivano pratiche *riflessive* (Schön, 1993) sui temi affrontati nei laboratori esperienziali, legandoli ai contenuti teorici.

Questa strutturazione della formazione integrata nelle tre dimensioni teorico pratica ed esperienziale, persegue l'intento di far sperimentare, percepire e comprendere in prima persona e nel gruppo i contenuti stessi della formazione teorica. Un'ultima precisazione utile a far comprendere la struttura ricorsiva dei laboratori *EC-based* consiste nel delineare il livello di correlazione esistente tra le diverse giornate, ciascuna delle quali prevede un momento di elicitazione iniziale del laboratorio precedente (*restituzione intermedia*), che a partire dalla seconda giornata precede la fase teorica con lo scopo di “ripescare” gli elementi, conoscitivi ed esperienziali, emersi nelle precedenti giornate onde stimolare l'attivazione di una partecipazione attiva e significativa, che consenta ai discenti di riagganciarsi sia ai contenuti teorici che alle esperienze condivise.

Infine, nell'ultima delle giornate laboratoriali è prevista una *restituzione finale* che mira a fornire una visione globale dell'esperienza formativa condivisa attraverso la visione di un filmato (un artefatto costituito da foto e audio, realizzato ad opera del formatore) che raccoglie gli elaborati, le riflessioni e le esperienze condivise nel corso delle prime tre giornate.

IV.4.2 Le fasi della formazione e gli elementi costitutivi

Fase teorica

La *fase teorica* occupa la prima parte di ciascun incontro e si compone di una trattazione dei contenuti specifici del laboratorio posti in continuità con i principi inclusivi. Essa prevede una introduzione dei contenuti e, perseguendo l'obiettivo di stimolare l'attivazione di dimensioni significative dell'apprendimento (Ausubel, 1978), si costituisce di continui rimandi agli apprendimenti pregressi, elicitazioni, riflessioni con i discenti con richiami alle loro esperienze concrete con l'intento di far leva sulla motivazione di ciascuno (Maslow, 2010) ed avvicinare il più possibile i contenuti a esperienze pratiche e soprattutto al bisogno formativo dei discenti onde colmare il *gap*, già in questa fase, tra teoria e pratica.

La fase teorica occupa, su un livello organizzativo esplicito, la prima parte della formazione (per ciascuna giornata). Successivamente, i contenuti oggetto di approfondimento per ciascuna giornata vengono declinati all'interno delle attività che occupano la seconda e terza fase della formazione (pratico esperienziale e discussione finale), consentendo ad un livello implicito di continuare a "lavorare" su quei medesimi contenuti, stavolta su un piano pratico e partecipativo per consentire una più efficace comprensione di quanto descritto in teoria. In particolare, come descritto nei capitoli II e III del presente lavoro di tesi e alla luce delle consapevolezze scientifiche espresse nella prima parte di questo capitolo, le argomentazioni riferite alle dinamiche inclusive richiedono competenze che si estendono ben oltre la sola conoscenza teorica dei contenuti, necessitano altresì della capacità del docente di declinare le conoscenze nella pratica, sulla base delle esperienze maturate e condivise in occasione, appunto, delle

situazioni pratiche reali esperite nell'ambito delle attività di tirocinio e di quelle simulate, sperimentate nell'ambito delle attività laboratoriali.

Laboratori pratico-esperienziali

«Nelle attività e nelle simulazioni proposte nel campo educativo, il corpo diventa il protagonista, sperimentando se stesso in modo tale da accrescere la centralità della dimensione corporea ed emotiva sia nel processo di apprendimento che nelle relazioni umane, per evidenziare come l'ambiente influenza l'espressione dei propri stati emotivi ed è essenziale per la strutturazione di relazioni empatiche» (Sibilio, 2007, citato in Damiani & Gomez Paloma, 2018, p. 77). Nei laboratori «Il fare esperienza si trasforma in un “avere” esperienze (Jedlowski, 1994), vale a dire in una saggezza pratica che aiuta ad affrontare nuove situazioni con un bagaglio sempre più consolidato e che permette all'individuo di operare anche quando affronta contesti non consueti» (Magnoler, 2001, p. 74).

In continuità con quanto sinteticamente esposto a proposito del “fare esperienza” i laboratori pratico-esperienziali, costituenti il *core* dell'approccio, consistono in situazioni di *role playing*, attività di cooperazione in piccolo gruppo per la co-costruzione di artefatti e per la realizzazione di giochi che prevedono il coinvolgimento attivo del corpo (anche in modalità “remota”). Questa fase della formazione, che mira a far percepire su di sé le ricadute delle attività condivise ed esperite nelle tre dimensioni *embodied* (cognitiva, sociale ed emotiva), offre a ciascun docente/discente l'occasione di sperimentare su di sé esperienze di condivisione che lo coinvolgono attivamente (proprio come accade nel contesto classe reale, con e tra i bambini) e dunque di comprenderne le ricadute, in termini cognitivi, emotivi e sociali, grazie ad esperienze di percezione, azione, cognizione, che li hanno visti condividere situazioni e relazioni significative.

A questo punto è importante chiarire che il laboratorio esperienziale è un espediente volto a suscitare riflessioni personali e condivise che, attraverso attività ludiche pensate per quello specifico gruppo di discenti, non ne promuove la declinazione coi i bambini in classe, anzi ne scoraggia la traslazione. I laboratori intendono far vivere in prima persona alcune esperienze per aprire spazi di riflessione ermeneutici per ciascun docente/discente circa le sue specifiche attitudini, le potenzialità di un'attività, progettata e implementata nella consapevolezza della sua costituzione "integrata", che implica il pensare apriori agli obiettivi e considerare le ricadute sui tre assi di cui sopra "personale, sociale e cognitivo". Con ciò si intende invitare a riflettere, i docenti/discenti stessi, su improbabili applicazioni *tout court* di attività non calibrate sui reali destinatari (ovvero i bambini): le attività proposte sono pensate per i docenti/discenti, strutturate sul loro specifico bisogno formativo (che non coincide con quello dei bambini e che dunque non si presta ad una trasposizione, neanche facilitata, delle modalità, delle attività, dei contenuti dei laboratori). Il solo riflettere su questo aspetto in premessa, prima ancora di iniziare il laboratorio serve a "far restare" gli insegnanti nell'*hic et nunc*, a riflettere sulle loro percezioni, sulle loro personali ricadute evitando slanci entusiastici, che rischierebbero di vanificare le intenzioni, danneggiando le consapevolezze a proposito dell'*embodied*.

La strutturazione delle attività e la loro implementazione, ha come scopo e ricaduta essenziale quella di offrire al docente discente di percepire su di sé quanto ciascuna attività, nel perseguire obiettivi espliciti, contribuisce a coinvolgere una serie di variabili implicite, dimensioni personali, interpersonali e ambientali che, da un lato influiscono significativamente sul perseguimento degli obiettivi stessi, dall'altro richiedono un continuo aggiustamento delle strategie, della comunicazione, dell'interazione e determinano un ridefinirsi continuo e flessibile di ulteriori obiettivi, stavolta impliciti e

latenti, tuttavia essenziali a determinare e descrivere il livello di partecipazione di ciascuno, proprio perché determinatisi in maniera differente in funzione del diverso bagaglio personale di ciascuno (caratteristiche, attitudini, interessi individuali, bisogno formativo, esperienze che differiscono per ciascun docente discente).

L'esperienza diretta consente, infatti, di percepire e agire dimensioni implicite sottese a quelle che solo apparentemente rappresentano semplici attività di gioco e condivisione e l'opportunità di riflettere su queste dinamiche nell'ambito della discussione finale, in condivisione con il gruppo, consente di acquisire nuove consapevolezze che in quanto vissute, percepite e agite, narrate e condivise, lasceranno tracce significative delle esperienze e contribuiranno a far maturare competenze e consapevolezze individuali (*embodied*, ovvero incarnate). Una riflessione di Gamelli (2012) sintetizza bene le intenzioni sottese alla parte esperienziale dei laboratori «Sapere cosa provo attraverso il mio corpo non mi permette solo di capire cosa l'altro prova, bensì soprattutto di generare naturalmente un'effettiva sintonizzazione, di evidenziare e nominare emozioni e sentimenti che informano la relazione con quel particolare bambino, adolescente o adulto che sia» (p. 22).

Il primo dei laboratori esperienziali, implementato nella prima giornata laboratoriale, consiste in un laboratorio di "*costituzione del gruppo*", un obiettivo, quest'ultimo, apparentemente slegato dai contenuti del laboratorio, ma che rappresenta, invece, un elemento indispensabile affinché le esperienze di formazione successive si innestino realmente ed in maniera significativa sulla partecipazione autentica di ciascun discente. Nella prima giornata i discenti lavorano in piccolo o grande gruppo (a seconda della numerosità della "classe") condividendo le proprie idee attorno ad un tema centrale definito dal formatore, che stabilisce altresì la strategia ludica, le modalità di output su

cui innestare le riflessioni, le modalità di condivisione e discussione di queste ultime. Questo particolare laboratorio esperienziale è utile a far comprendere immediatamente ai docenti la natura ricorsiva e metacognitiva delle esperienze proposte e rappresenta l'occasione di sperimentare costrutti come l'intersoggettività (Gallese, 2007), l'ascolto attivo, la sospensione del giudizio (Rogers, 2013), il rispetto del tempo dell'eloquio (proprio e altrui). Principi questi che consentono al docente di sperimentare e riflettere su elementi della relazione indispensabili sia per la strutturazione dei laboratori successivi (ad un livello esplicito nel contesto, *hic et nunc, on line* di formazione), nonché per l'instaurazione di una proficua e virtuosa relazione interpersonale con i colleghi e con i bambini (nella generalizzazione delle competenze comunicative e interpersonali nel contesto educativo e didattico, *off line*).

Video modeling

Ancora a proposito della formazione pratico esperienziale è necessario descrivere le riflessioni che hanno caratterizzato l'implementazione dei laboratori EC based a distanza. Alla luce dell'emergenza sanitaria, nel gap corporeo, ci si è interrogati su come coinvolgere attivamente i discenti, a distanza continuando a mantenere la strutturazione circolare e ricorsiva "teoria-percezione/azione-riflessione" onde favorire l'incarnazione dei contenuti. Dunque, come promuovere l'azione, la percezione a distanza? Come proporre esperienze di partecipazione attiva e interdipendenza dei docenti/discenti, in termini cognitivi, corporei ed emotivi? In che modo sarebbe stato possibile lasciar tracce significative dell'esperienza di formazione, senza sfuggire alla deriva teorica o, peggio, al rischio demagogico? È stato, dunque, necessario individuare nella metodologia EC-b quegli elementi costitutivi del modello che fossero in grado di perseguire gli obiettivi dei laboratori esperienziali di favorire il consolidamento dei contenuti stimolando la

partecipazione attiva; l'acquisizione di competenze professionali nella scelta di strategie inclusive e di influire positivamente sulla percezione della propria potenzialità ed efficacia in qualità di insegnanti di sostegno. Inevitabile è stato il ricorso alle tecnologie, in cui queste ultime sono divenute non solo l'interfaccia atta a consentire la connessione tra i soggetti della comunicazione, bensì strumenti di implementazione di prassi formative maggiormente efficaci, seppure a distanza. Di qui il ricorso ai mediatori didattici che, in contesti di simulazione, sono in grado di «facilitare l'immersione in una situazione per cogliere le simmetrie e le diversità, per scoprire regole e modelli» (Rossi, 2016, p. 21), onde favorire la previsione.

In questo senso, un elemento costitutivo dei laboratori esperienziali si è strutturato attraverso situazioni di peer to peer in esperienze pratiche di esercitazione di "osservazione" del bambino nel contesto classe, attraverso il ricorso al video-modeling (Rossi, 2014, 2016; Impedovo, 2018; Marzano, 2019), con la mediazione del formatore (Damiano, 2013). Le esperienze pratiche di "osservazione", nella formazione a distanza, in piena continuità con le riflessioni emergenti dall'individuazione del sistema specchio e dunque della simulazione incarnata, hanno avuto modo di affermare la propria efficacia di strumento formativo utile ad attivare la percezione e dunque la partecipazione attiva, il coinvolgimento emotivo per la costruzione di competenze. Inoltre, il ricorso ai media, ovvero alle attività di *video modeling* per l'osservazione dell'interazione tra un docente esperto e il bambino all'interno di un contesto classe reale, è divenuto mezzo di "narrazione" della disabilità in classe, una disabilità reale, concreta, efficace e "funzionante" in termini ICF che, seppur a distanza, ha offerto importanti occasioni di riflessione a partire dalla prassi. Prima di proseguire con la descrizione della successiva fase della formazione, ovvero la discussione finale, si fa presente che al ricorso al *video*

modeling sarà dedicato il paragrafo successivo, in quanto anche e soprattutto alla luce delle considerazioni *embodied* derivanti dalle riflessioni neuroscientifiche sul sistema specchio e sulla simulazione incarnata, questa strategia ha assunto una particolare efficacia formativa e pertanto merita una trattazione separata che consenta di descriverne nel dettaglio le potenzialità.

Discussione finale

Come già anticipato, ciascuna giornata laboratoriale si conclude, infine con la *discussione finale*, in cui i docenti, a turno, sono chiamati a riferire al gruppo il proprio punto di vista circa i laboratori esperiti. A conferma di quanto la professionalità docente si componga di elementi personali e valoriali, in letteratura la riflessione sulle proprie *core qualities* risulta essere utile a «[...] dirigere consapevolmente il proprio sviluppo professionale, stabilendo un legame armonico fra la propria identità personale e le proprie aspirazioni e l'entusiasmo per la professione» (Korthagen, 2004, p. 91) favorendo inoltre una progressiva acquisizione di autonomia del docente dall'esperto, promuovendone la crescita professionale (Korthagen & Vasalos, 2005). Anche in questo caso (come già descritto per il laboratorio di costituzione del gruppo della prima giornata), la condivisione delle percezioni personali rispetta l'osservazione di alcune regole della comunicazione, quali il rispetto del tempo di eloquio proprio ed altrui, la sospensione del giudizio, la pratica dell'ascolto attivo e l'esercizio del *feedback* positivo: questo al fine di affinare le competenze empatiche e relazionali di ciascun docente e ricavarne opportune riflessioni sulla comunicazione con e tra i bambini.

Nel laboratorio esperienziale e nella discussione finale, si colloca la funzione ricorsiva, propria del docente riflessivo (Schön, 1993; Fabbri, 2007), volta a stimolare la

“narrazione personale” di ciascuno e le successive riflessioni metacognitive circa le ricadute delle attività esperite in termini cognitivi, sociali ed emotivi.

Dalla condivisione delle proprie e altrui “rappresentazioni” si costituisce una narrazione di gruppo che consente di affinare le competenze comunicative proprie dell’interazione con gli altri, le capacità empatiche declinate nell’ascolto attivo e nell’assunzione del punto di vista altrui. L’esperienza rappresenta anche uno spazio e un tempo implicitamente dedicati alla riflessione (Schön, 1993), che successivamente ha modo d’esser recuperata, completata e strutturata dal soggetto in quanto azione mentale (Boutet, 2004). La riflessione vera e propria rappresenta una nuova occasione di sperimentare interiormente le situazioni nella coscienza, e di analizzarle per identificare le cause e immaginarne possibili conseguenze. «Riflettere è anche un modo per facilitare l’acquisizione della consapevolezza tra concetti quotidiani acquisiti durante l’esperienza e concetti scientifici (Saussez & Paquay, 2004). Paquay fa notare come «l’individuo debba abitare i concetti scientifici con le proprie intenzioni» (*Idem*, 122)» (Magnoler, 2011, p. 74).

Restituzione finale

L’ultima delle quattro giornate di formazione accoglie un ultimo laboratorio esperienziale, ovvero la *restituzione finale*. Posta al termine di tutti i laboratori, la restituzione finale mira a “far tornare indietro” l’intero percorso formativo, come un riavvolgimento della pellicola: essa consiste in un elaborato audio e video, ad opera del formatore, che raccoglie al suo interno immagini fotografiche della esperienza, elementi di narrazione frutto di *brainstorming* e/o discussioni di gruppo proprie di ciascuna giornata, commenti del formatore atti a sottolineare i momenti salienti delle esperienze e riflessioni di Autori. La restituzione ha lo scopo di legare tra sé le esperienze di

agganciarle ai contenuti teorici e di fornire ai docenti/discenti l'immagine completa del percorso di formazione e trasformazione che li ha visti impegnati in questa logica co-evolutiva. Il video, realizzato dal formatore, si costituisce come un artefatto digitale «dotato di una dinamica propria che non è quella della materia inerte, né quella degli esseri organici, né la semplice risultate del loro incontro» (Simondon, 2009), che riprende e sfrutta le potenzialità del feedback in ambito educativo e che mira a restituire in concetto di cura educativa e presa in carico del docente stesso da parte del formatore. Il video finale rappresenta una narrazione autobiografica delle esperienze laboratoriali mirante a restituire ai docenti/discenti l'efficacia del loro impegno nonché, in maniera indiretta e ricorsiva, della “restituzione” stessa, che stimola ulteriori riflessioni sull'importanza del feedback (Rossi et al., 2018) come mezzo di riconoscimento, presa in carico dell'individualità di ciascuno e di personalizzazione dei percorsi formativi.

La restituzione finale costituisce essa stessa un laboratorio esperienziale, che determina attivamente una partecipazione emotiva dei discenti, restituendo loro un rinforzo positivo in grado di sottolineare la capacità di ciascuno di condividere esperienze significative, la disponibilità a mettersi in gioco, la consapevolezza dell'essersi reso parte attiva di un processo di co-costruzione di conoscenze.

La Formazione Integrata TPE EC-based si pone come obiettivo precipuo la possibilità di generare nel discente consapevolezza e competenze incarnate, fortemente legate alle esperienze, concrete e di simulazioni, attivate nell'ambito dei laboratori, «affinché gli elementi della cognizione si leghino a quelli esperienziali e pragmatici così da orientare le decisioni future, lasciando una traccia sensibile, tangibile emotivamente significativa nella memoria corporea di ciascun discente» (Minghelli & Damiani, 2021, pp. 232-233).

IV.5 Il *video modeling* come strumento per lo sviluppo di competenze inclusive incarnate

Come già anticipato, alla luce della sospensione delle attività didattiche in presenza, la formazione docenti, nell'ambito dei laboratori dei Corsi di Specializzazione per il Sostegno, ha attivato un proficuo dialogo con le tecnologie, ricorrendo alla strategia del *video modeling*, come strumento utile a strutturare esercitazioni di osservazioni occasionali e sistematiche sulle interazioni efficaci bambino-docente-ambiente e sul funzionamento di entrambi, come strumento in grado di stimolare le riflessioni sul tema delle corporeità didattica del docente e delle potenzialità espressive corporee del bambino.

In letteratura, il video nei processi di formazione è considerato un «amplificatore pedagogico in grado di facilitare l'osservazione delle attività, riducendo il divario tra teoria e pratica» (Impedovo, 2018; Colella & Vasciarelli, 2020, p. 18)

Gli studi riportano l'efficacia del ricorso alla strategia del *video-feedback* che, in ambito abilitativo-clinico, risulta essere un utile strumento per favorire negli utenti (genitori o caregiver) l'individuazione delle funzioni cardine, di barriere e facilitatori presenti nel contesto, una migliore condivisione delle strategie da adottare, nonché il riconoscimento delle manifestazioni espressive del bambino in relazione al proprio profilo sensoriale (Gison et al., 2019). Di qui la riflessione su quanto il ricorso al video potesse essere una strategia efficace in ambito inclusivo per continuare a promuovere la centralità del corpo e la sua imprescindibile considerazione nell'ambito della formazione docenti, chiamata, specie in questo caso, a riflettere e far riflettere sulle strategie attuabili, sulle posture da adottare, sulla disposizione dei corpi nello spazio, sulle modalità comunicative verbali e non utili a generare relazioni e interazioni efficaci con il bambino. La letteratura scientifica a tal proposito, inoltre, sottolinea la capacità del *video-feedback* di offrire al

genitore l'opportunità di riflettere «on his or her interactions with the child and the responses of the child to the interaction, with an emphasis on positive, successful interaction sequences» (Poslawsky et al., 2014, p. 3). Il *video-feedback* funziona proprio «as a mirror for mentalizing dyadic interactions» (Poslawsky et al., 2014, p.12).

A partire da queste riflessioni, si è preso in considerazione il ruolo del video come mediatore di significati, strumento di narrazione di interazioni efficaci ed elemento “specchio” utile a favorire la simulazione incarnata e la metallizzazione delle azioni, così da supportare nei futuri docenti/caregiver processi decisionali inclusivi e comunicativi efficaci.

L'osservazione attraverso il ricorso al video, in questo caso, mira: a promuovere la capacità di individuare e riconoscere le competenze emergenti del bambino (Gison et al., 2019); a individuare nell'ambiente fattori in grado di fungere da facilitatori e soprattutto la rilevazione di eventuali barriere; a individuare gli elementi dell'intervento educativo/inclusivo attuati in maniera implicita ed esplicita dal docente, su cui attivare la riflessione con i discenti. Come ricaduta indiretta, tuttavia voluta, queste attività promuovono la narrazione di efficacia di interventi inclusivi virtuosi in grado di incidere in maniera significativa sul funzionamento stesso del soggetto con disabilità e sulla percezione che di questa efficacia hanno i compagni di classe e i docenti tutti.

Si è passati, dunque, a considerare il *video modeling* come strategia altrettanto efficace a narrare situazioni inclusive reali, nonché a strutturare su di esse occasioni di esercitazione di osservazioni occasionali e sistematiche sulle interazioni efficaci bambino-docente-ambiente, sul funzionamento di entrambi e sulla strutturazione del contesto. Il ricorso al *video modeling* favorisce lo sviluppo della pratica riflessiva del docente/discente, che dall'osservazione (dunque azione simulata) e discussione sulle buone pratiche può

acquisire conoscenze e sviluppare competenze, veicolate da docenti esperti, attraverso il ricorso alla «[...] tecnologia video per mostrare, in un arco temporale definito, la corretta esecuzione di comportamenti da applicare e calibrare in determinati contesti [...]» (Marzano, 2019, p. 134).

Esso, infatti, nell'offrire la visione della realtà nella sua "tridimensionalità", in cui sono "percepibili" le tre dimensioni del piano cartesiano $x/y/z$ e quelle *embodied* corpo/mente/emozioni, rappresenta un medium efficace nel rendere tangibile la complessità propria di contesti classe reali (Colella & Vasciarelli, 2020, p.23), offrendo alla visione gli aspetti corporei della relazione, delle azioni, delle interazioni adulto/bambino, tra bambini e tra questi e l'ambiente, consentendo di rilevarne le dimensioni soggettive e relazionali.

Il ricorso al video, in ambito clinico riabilitativo, si costituisce come una strategia particolarmente efficace nell'affinare, nei *caregiver*, la capacità di individuazione di *funzioni cardine* (Gison et al., 2012), barriere e facilitazioni presenti nel contesto (Gomez Paloma & Minghelli, 2022).

Tuttavia, la sola fruizione del video rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente a che la formazione raggiunga gli obiettivi che si prepongono. In tal senso, è indispensabile la funzione di mediazione (Damiano, 2013) attuata dal formatore, che in qualità di regista e drammaturgo, seleziona i frame, sposta il focus, orienta lo sguardo, creando una vera e propria trama narrativa in cui attori (docenti e bambino in video) e spettatori-attori (discenti in formazione) contribuiscono in maniera co-evolutiva a ridefinire continuamente l'orizzonte di senso della formazione.

Il *video modeling*, in linea con gli studi sull'intersoggettività, sulla simulazione incarnata, sull'empatia (Gallese, 2003; 2005; 2014) consente di osservare e simulare contesti

inclusivi reali, ponendo al centro delle riflessioni gli elementi di efficacia di una corporeità didattica del docente consapevolmente e responsabilmente orientata, nonché a riconoscere l'importanza dell'intenzionalità del bambino, le manifestazioni corporee espressive spontanee, «come traduzione chiara e tangibile della volontà, della soggettività, delle competenze del bambino, dunque delle sue stesse possibilità di funzionamento nel contesto scolastico» (Minghelli et al., 2022a, p. 35). Nella visione per cui «l'insegnamento è design, ma anche drammaturgia» (Rivoltella, 2017, p. 92), la scrittura dell'"opera" è affidata al formatore, che nel mediare (Damiano, 2013) e nello strutturare i tempi, nella scelta dell'insieme dei *frame* oggetto di osservazione e simulazione e nell'orientare le riflessioni (Schön, 1993) su quanto osservato, intesse la trama di una struttura narrativa in grado di raccontare l'evoluzione di un processo inclusivo virtuoso reale. Questo utilizzo dei media nell'ambito della formazione docenti consente sia un rapporto diretto con il reale, che processi di simulazione; inoltre, sostiene una narrazione di situazioni di efficacia del bambino, del docente, delle strategie messe in atto e del contesto. Inevitabile la considerazione delle inferenze che un tale approccio determina nella percezione dell'inclusione da parte del docente, che dopo aver "vissuto" seppur attraverso l'osservazione, in piena continuità col costruito del sistema specchio, situazioni reali in classe e soprattutto dopo aver riflettuto, in maniera individuale e condivisa all'interno del gruppo, su quanto emerso dalle singole osservazioni, diviene capace di ricavare informazioni utili all'inclusione, di acquisire la competenza di riprogettare e nuovamente implementare le medesime prassi e di aggiungere elementi nuovi al fine di muoversi entro la zona di sviluppo prossimale del bambino. L'osservazione di un contesto inclusivo efficace, di situazioni reali veicolate da un docente esperto, aiuta a far cogliere la potenza della concreta individuazione delle

possibilità di funzionamento del bambino, all'interno di un contesto relazionale strutturato *ad hoc*. Questo non può che avere importanti ricadute sull'atteggiamento inclusivo del docente, sulle sue credenze e percezioni nei confronti della disabilità a favore della visione promossa in chiave ICF per cui quest'ultima non sia una caratteristica ontologica del soggetto, bensì derivi in buona misura dalle sue caratteristiche e dall'interazione di queste ultime con i fattori ambientali e sociali in cui egli vive (OMS, 2001).

Il ricorso al video risulta particolarmente utile, anche e soprattutto a distanza, per consentire l'immersività e la risonanza delle attività svolte con il corpo in presenza, in cui l'osservazione di esperienze reali, caratterizzate da complessità e mutevolezza rispondono a logiche non lineari (Sibilio, 2020), consentite la simulazione delle situazioni con il bambino, favorendo l'immedesimazione e la partecipazione attiva dei docenti/discenti, colmando il gap tra teoria e pratica (Kersting, 2008; Impedovo, 2018).

Riprendendo il costrutto della *bodily-format representation*, per cui nell'esecuzione di un compito cognitivo questo diviene *embodied* allorquando siano sfruttate informazioni di ordine motorio, sensoriale, affettivo (Goldman, 2009; Caruana & Borghi, 2016), la corporeità osservata consente di comprendere una maggiore quantità di concetti e costrutti, rispetto alla possibilità che avremmo di comprendere gli stessi attraverso un approccio meramente orale e teorico. Dunque, specie nella formazione docenti in ambito inclusivo, non è possibile prescindere dal coinvolgimento attivo del corpo, per favorire non la sola conoscenza, bensì la comprensione di rappresentazioni e concetti, differentemente indescrivibili attraverso il solo ricorso a enunciati linguistici.

In sintesi «[...] È il corpo che insegna, è l'azione a svolgere una funzione modellizzante essenziale per l'apprendimento» (Rivoltella & Rossi, 2017, p. 153).

Riconoscendo, dunque, al corpo «[...] la dignità di soggetto di cognizione» (Gomez Paloma & Damiani, 2015, p. 13), si è fatto ricorso al *video modeling* per strutturate occasioni di osservazione occasionale e sistematica di processi inclusivi reali, condotti all'interno della scuola dell'infanzia, onde poi avviare processi riflessivi sulle interazioni agite da entrambi i soggetti della relazione: adulto/bambino. Questo al fine di “guidare”, in maniera partecipata, simulata e riflessiva, le molteplici azioni da attivare nel contesto classe, in cui le riflessioni chiamano direttamente in causa il corpo e la consapevolezza circa la necessità di modularne gli aggiustamenti al fine di favorire l'instaurazione di una comunicazione ed una interazione efficaci.

L'osservazione nel corso dei laboratori dell'artefatto digitale, accompagnata da un processo di mediazione e riflessione (Schön, 1993) sulle situazioni “esperite” consente l'analisi sincrona e asincrona, globale e scomposta di differenti oggetti di osservazione: dell'intenzionalità e del funzionamento del bambino; delle strategie, delle posture, degli aggiustamenti adottati dal docente; dell'interazione bambino/docente e delle occasioni di sintonizzazione, transizione, attenzione congiunta, sguardo referenziale per riflettere sulle modalità di investimento corporeo e funzionamento di entrambi i soggetti della relazione (Gomez Paloma & Minghelli, 2022).

In tal senso, fondamentale è il ruolo di *mediazione* (Damiano, 2013) del formatore, che ha il compito di orientare lo sguardo, attivare le riflessioni, offrire nuove chiavi di lettura. «Il docente [...] diviene un designer che assembla i vari elementi ed elabora la trasposizione didattica, costruendo un processo di mediazione tra differenti rappresentazioni e tra differenti mondi» (Rossi, 2014, p. 9). Dunque non è il solo artefatto a svolgere la funzione di mediatore di significati, è essenziale che il formatore ne diventi, a sua volta, organizzatore competente e consapevole nella strutturazione del percorso,

nella scelta delle sequenze e nella conduzione delle osservazioni; nonché un mediatore responsabile di significati onde costruire la narrazione di efficacia dei contesti inclusivi, che si compone di elementi osservati, percepiti, manipolati e agiti nelle attività di simulazione e riflessione nonché di elementi emozionali che compongono e sottendono l'esperienza osservata e vissuta.

La possibilità per il novizio di interagire con l'esperto (insegnante di ruolo o esperto formatore) diviene un elemento strategico che favorisce attività di «ascolto, responsabilizzazione, autovalutazione realistica, sviluppo e progettualità» (Impedovo, 2018, p. 281).

La riflessione, inoltre, è un efficace strumento ricorsivo atto a favorire la maturazione di consapevolezza più profonde sulle prassi attivate, favorendo la progressiva acquisizione di autonomia del docente dall'esperto, promuovendone la crescita professionale (Korthagen & Vasalos, 2005).

Dunque, il video, in particolare nella didattica a distanza ha inteso aiutare «gli insegnanti pre-servizio a colmare il divario tra teoria e pratica (Seidel et al., 2013), in un approccio riflessivo (Koc, 2011; Santagata & Angelici, 2010)» in cui il video è divenuto uno «[...] stimolo per l'attivazione della conoscenza contestualizzata dell'insegnamento e dell'apprendimento» (Kersting, 2008; Impedovo, 2018, p. 282).

Sulla base delle riflessioni neuroscientifiche applicate alla didattica, la pratica della simulazione è stata implementata attraverso la fruizione di video di situazioni reali.

Il ricorso ai media digitali ha sposato l'idea per cui «i mediatori [...] permettono di costruire un ponte tra esperienza e astrazione e accompagnano lo studente nell'elaborazione di una visione a un tempo separata (in quanto generalizzata), ma radicata nell'esperienza diretta o indiretta» (Rossi, 2016, p. 13).

L'osservazione ripetuta, dilatata, sezionata dell'artefatto digitale consente infatti l'analisi sincrona e asincrona, globale e scomposta di differenti oggetti di osservazione:

- del bambino e del suo funzionamento;
- del docente e delle strategie, delle posture, degli aggiustamenti;
- dell'interazione alunno docente e delle situazioni di sintonizzazione, attenzione congiunta, sguardo referenziale;
- del contesto ambientale, ovvero della disposizione dello spazio e della collocazione dei soggetti osservati rispetto allo spazio;
- del contesto sociale, della sua organizzazione e degli scambi comunicativi osservati nelle interazioni con i compagni di classe e delle relative co-evoluzioni.

Il ricorso al video, già nella formazione in presenza, risultava essere una strategia particolarmente efficace a favorire l'organizzazione di riflessioni teoriche a partire dalla pratica, più di quanto non avvenga con le osservazioni dirette: a differenza di queste ultime, il video offre maggiormente, infatti, l'occasione di scomporre le azioni osservate, di averne una visione ripetuta atta a comprendere azioni, trasformazioni e blocchi dell'azione che nell'agire didattico quotidiano sfuggono sia all'osservatore, che all'insegnante stesso. L'artefatto, in questo senso «[...] è la riproduzione infinita di un primo evento, significativo per il carico esperienziale e per le riflessioni che su di esso fanno i vari soggetti» (Rossi, 2016, p. 24).

Il docente in formazione ha, infatti, l'occasione di poter sperimentare l'assunzione del punto di vista altrui, in cui l'altro è rappresentato, a seconda della prospettiva, dal docente esperto e/o dal bambino osservato, al fine di comprenderne meglio e percepire le dinamiche relazionali interne a quel dialogo osservato-simulato e perciò agito. Risiede qui la potenzialità dell'osservazione del video di favorire nuove affordance decisionali

che orientano in maniera mirata lo sguardo e l'agire consapevole del docente, nella declinazione delle successive strategie e azioni inclusive. La visione di situazioni inclusive efficaci, non solo "narrate" bensì mostrate nella loro concretezza, nella loro precisa strutturazione, offre la possibilità di coglierne gli elementi costitutivi e di individuare input per generalizzazioni future da parte dei docenti/discenti, ma favorisce anche un'occasione di riflessione ricorsiva in cui gli elementi teorici si legano alle azioni osservate e percepite, alle sensazioni provate nel corso della visione di quell'efficacia, nella sua imperfetta ma potente concretezza.

V CAPITOLO

L'APPROCCIO DI FORMAZIONE INTEGRATA DOCENTI TPE EC-BASED PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE INCLUSIVE INCARNATE

V.1 Quadro teorico di riferimento

La scuola del XXI secolo si trova a dover fronteggiare un'emergenza formativa derivante da una molteplicità di fattori, che richiedono un nuovo modo di intendere la didattica, in risposta ad un bisogno formativo perennemente *in fieri*. L'avvicinarsi normativo in materia di disabilità (D.Lgs. 66/2017; D.Lgs. 96/2019) e di *Bisogni Educativi Speciali* (BES) (D.M. 27/12/12; C.M. n. 8 del 2013) impone, anche e soprattutto alla luce delle consapevolezze di matrice *ICF* (International Classification of Functioning, OMS, 2001), un nuovo modo di intendere e promuovere l'inclusione a scuola. Lo scenario educativo, configuratosi negli ultimi dieci anni, affida nuovi doveri e richiede consapevolezze e competenze rinnovate a tutti i soggetti preposti a promuovere l'inclusione: dalla scuola, all'ambito clinico/abilitativo, sino ai contesti accademici, istituzionalmente preposti alla formazione dei docenti. L'incalzante iter normativo, lasciato "sospeso" dalla recente Sentenza 9795/21 con cui il Tribunale Amministrativo (TAR) del Lazio ha annullato i nuovi modelli dei Piani Educativi Individualizzati (D.I. 182 del 2020) costituisce, del resto, l'emblema della complessità sottesa all'implementazione di interventi educativo-didattici inclusivi che vogliano dirsi efficaci e soprattutto reali. Una complessità sfidante che affida un ruolo centrale al contesto educativo chiamato a perseguire per tutti e per ciascuno il raggiungimento del successo formativo e del benessere bio-psicosociale (OMS, 2001), perseguendo i principi di autodeterminazione e qualità della vita (Schalock & Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015).

Alla luce dell'ICF, il contesto assume una funzione fondamentale nel determinare lo sviluppo e gli esiti della disabilità stessa: esso deve fungere da *facilitatore del funzionamento* del soggetto, in termini di *attività e partecipazione* (OMS, 2001). In particolare, il contesto educativo scolastico, più degli altri, assume un potenziale inclusivo duplice: il primo, orientato al singolo, attraverso la progettazione e l'attuazione di interventi educativi e didattici individualizzati sulle difficoltà e personalizzati sulle competenze, onde intraprendere un proficuo Progetto di vita (D. Lgs. 66/2017), già a partire dalla scuola dell'infanzia. Il secondo, declinato con il gruppo classe che, in prospettiva ICF, può e deve costituirsi come un contesto ambientale e sociale facilitante. In questo quadro normativo e reale, la scuola dell'infanzia riveste un ruolo fondamentale nel porre le basi di processi inclusivi e preventivi virtuosi in grado di radicarsi e svilupparsi longitudinalmente nei successivi ordini di scuola.

È necessario, dunque, riconoscere ai docenti “tutti” la capacità di costituirsi, in tema di inclusione, come *leve del cambiamento* (Ainscow, 2005) «[...] agenti strategici dei processi di inclusione sociale e scolastica per i quali è fondamentale una formazione specifica che possa fornire loro le competenze necessarie a tradurre sul piano prassico i principi fondanti della logica inclusiva» (Aiello et al., 2016b, p. 13). L'insegnante, anche in chiave ICF, è chiamato a strutturare il contesto sociale, investendo di competenze inclusive il gruppo dei pari nonché degli altri adulti di riferimento (risiede qui il ruolo del docente metaforicamente descritto nella funzione del “sostegno”). Questa funzione di mediazione consiste nel favorire lo sviluppo delle competenze inclusive dei *compagni di classe*, che divengono realmente *risorsa* (Ianes & Macchia, 2008), allorquando il docente abbia attuato e favorito con essi la costruzione di schemi di azione e interazione e stili comunicativi efficaci, utili a promuovere l'inclusione. Particolarmente significativo, a

questo punto, è il riferimento alla descrizione di *habitus* fornita da Bourdieu (1972), che lo descrive come un «sistema di disposizioni durevoli e trasponibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona continuamente come una matrice di percezioni, di apprezzamenti e di azioni, e rende possibile lo svolgimento di compiti infinitamente differenziati, grazie ai tranfert analogici di schemi che permettono di risolvere i problemi della stessa forma» (pp. 178-179).

Le *competenze inclusive* rappresentano, insieme con le competenze disciplinari, metodologiche e specialistiche, una dimensione irrinunciabile della formazione docente, che non può ridursi alla sola trattazione teorica di strategie inclusive possibili, o all'adozione di modelli di progettazione e strumenti differenti. L'inclusione implica un cambio dell'*habitus* del docente, della sua postura, dei suoi atteggiamenti, delle sue credenze e percezioni nei confronti della disabilità e dell'inclusione stessa (Dovigo & Pedone, 2019).

La formazione del docente già oggetto di attenzione nella Legge 107 del 2015, ripresa nell'ambito della quarta Missione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), è considerata in ambito internazionale, dall'European Agency for Development Special Needs Education (2012; 2014), un fattore predittivo della qualità dei processi inclusivi. Tuttavia, è necessario riflettere su quali siano le modalità atte a promuoverne una implementazione reale ed efficace (EASNIE, 2014).

L'autoreferenzialità del docente, la mancata consapevolezza delle possibilità di intervento, lo scarso supporto relazionale e il depauperato riconoscimento sociale (Castelli, 2015), il poco spazio dedicato a riflessioni condivise ed anche metacognitive volte a comprendere meglio il ruolo svolto dalle prassi *implicite* (Perla, 2011), che contribuiscono a costituire l'*agire didattico del docente* (Rivoltella & Rossi, 2017),

costituiscono i principali punti di criticità di cui la formazione docenti non può non avere considerazione. È indispensabile, nel pensare alla formazione dei docenti, stimolare ed affinare il sapere prodotto *nella pratica dai pratici* che si costituisce del pensiero, dei gesti professionali, degli atti, delle azioni, degli sguardi dell'insegnante che per gran parte non passano per una comunicazione esplicita (Perla, 2010) e che restano, sovente, inconsapevolmente agiti dagli stessi attori dell'azione educativa.

Diverse evidenze scientifiche consentono di affermare che il successo dell'inclusione è fortemente legato alle *variabili personali* degli educatori, al loro modo di relazionarsi con gli alunni con bisogni educativi speciali, nonché alle strategie di insegnamento attivate (Murdaca & Oliva, 2016). Coloro che assumono un atteggiamento positivo rispetto all'inclusione dimostrano un maggiore senso di efficacia e risultano propensi a ricorrere a strategie didattiche che favoriscano l'adattamento dello studente con disabilità (Van Reusen et al., 2001), risultando anche più efficaci nella progettazione di contesti scolastici inclusivi (Alghazo et al., 2003; Boyle et al. 2013). Inoltre, in esperienze di contatto diretto con la disabilità, elementi quali senso di adeguatezza/inadeguatezza, comfort/disagio, tranquillità/preoccupazione sembrerebbero influire rispettivamente su efficacia/inefficacia, percepita e reale, nella gestione delle classi inclusive (Aiello et al., 2017b; Forlin, 2010; 2011; 2012).

Nel ripensare ai percorsi di formazione per i docenti, è necessario tenere in considerazione quanto si sta delineando nell'ambito degli studi attorno all'apprendimento (Jarvis, 2006; Jarvis e Parker, 2007) che descrivono quest'ultimo come un'esperienza olistica che coinvolge i sensi tanto quanto il cervello. L'*Embodied Cognitive Science* (ECS), in tal senso, assume una visione multi-prospettica riconoscendo il ruolo della corporeità, dell'intersoggettività, della simulazione incarnata (Glenberg, 2008; Barsalou, 2010; Paas

& Sweller 2012; Wilson & Foglia, 2011; Gallese, 2003, 2005, 2014) a sostegno della valorizzazione delle dimensioni implicite, emotivo-corporee sottese ai processi di apprendimento che, assorbendo e ricevendo le caratteristiche proprie dell'ambiente, traggono da quest'ultimo elementi di stimolo e di risposta a caratteristiche personali e che con esso co-evolvono in una logica enattiva (Rossi, 2011).

Alla luce del paradigma dell'*Embodied Cognition* (EC), la corporeità contribuisce alla costruzione della conoscenza, alla comprensione e rappresentazione dei contenuti, coinvolgendo globalmente il soggetto all'interno del processo formativo e offrendo l'occasione di sperimentare e vivere in prima persona emozioni e percezioni che fungono da supporto e rinforzo per l'apprendimento.

Nell'ambito delle nostre esperienze, percepiamo per agire e ciò che percepiamo dipende da come intendiamo agire (Glenberg et al., 2013) e «relativamente alla cognizione e all'azione in generale, la percezione è basilare e ha la precedenza» (Gallagher & Zahavi, 2009, p. 23). Dunque, in questa prospettiva, la conoscenza e l'apprendimento acquisiscono una forte connotazione percettivo-motoria che utilizza tutti i canali sensoriali, coinvolgendo attivamente il corpo, il suo passato (*memoria*), il presente (*percezione*) e il futuro (*affordance e previsione*) in relazione all'ambiente e agli altri. È necessario, pertanto, ridurre al minimo l'ascolto passivo e la non garantita memorizzazione di rappresentazioni concettuali astratte e alimentare l'investimento nella sperimentazione pragmatica del sapere attraverso l'esperienza vissuta (Caruana & Borghi, 2013).

Gli studi neuroscientifici sostengono il ruolo centrale del corpo in azione all'interno dei processi di apprendimento, per cui ognuno nelle esperienze di vita quotidiana è sottoposto ad una stimolazione multisensoriale responsabile dell'eccitazione di diverse aree del

cervello: visiva, uditiva, sensitivo-motoria e limbo/talamica. Queste aree, già connesse tra loro, stabiliscono ulteriori connessioni se eccitate contemporaneamente e allorché la stessa esperienza viene reiterata più volte (Gombrich, 1970; Gomez Paloma, 2009, p. 51). In questa prospettiva il processo cognitivo non è solo un processo di elaborazione delle informazioni, bensì costruttivo e selettivo fortemente dipendente dai vissuti esperienziali precedenti, dalle intenzioni, dalle emozioni e dalle motivazioni sottese all'azione cognitiva stessa.

Damasio individua nell'*attenzione di base*, nella *memoria operativa* e negli *stati somatici* i dispositivi neurali in grado di attribuire significato e valore ai contenuti delle percezioni e di favorire l'attenzione e il consolidamento in memoria. Tali dispositivi rappresentano «quel complesso insieme di processi che portano l'uomo ad organizzare le proprie percezioni in conoscenze fattuali, categorizzarle, ricavare da questa categorizzazione elementi per anticipare comportamenti futuri di un fenomeno e prendere decisioni: in una parola quello cui abitualmente si dà il nome di conoscenza» (Rivoltella, 2012, p. 49). È dunque necessario concepire il processo di insegnamento-apprendimento come una esperienza di co-costruzione della conoscenza, che riconosce le peculiarità del bagaglio conoscitivo ed esperienziale di ciascuno.

Le scoperte della neurofisiologia degli ultimi quindici anni, e in particolare l'identificazione dei neuroni specchio ad opera del gruppo di Parma diretto da Rizzolatti (Rizzolatti et al., 1996), stanno influenzando gli studi psicopedagogici a proposito del funzionamento cognitivo. Alla luce delle nuove consapevolezze «le azioni compiute da una persona acquistano un significato, consapevole o meno, a prescindere da ciò che la persona ha in mente; al contempo, le nostre azioni possiedono un significato immediato per coloro che ci osservano» (Gomez Paloma & Damiani, 2015).

Questa rivoluzione paradigmatica, seppur con le dovute cautele, non può non essere considerata dalle scienze della formazione, date le implicazioni dei meccanismi specchio nei processi di insegnamento/apprendimento che generano nuove riflessioni attorno ai temi dell'imitazione, dell'assimilazione, dell'empatia, del linguaggio. «[...] Alla luce degli approdi neuroscientifici che sostengono un coinvolgimento diretto e contemporaneo di corpo mente e cognizione, le modalità attraverso cui si promuove il processo di insegnamento/apprendimento, necessitano di essere ripensate in relazione alla nuova concezione del rapporto tra percezione, azione e cognizione [...]» (Margiotta 2011, p. 12). Nel riconoscere ai processi di azione-percezione, cognizione ed emozione la capacità di influenzarsi reciprocamente (Caruana & Borghi, 2016) nei contesti formativi, è necessario collocare le riflessioni attorno al tema della formazione docenti alla luce del dialogo tra gli ambiti neuroscientifico, pedagogico e formativo, onde capitalizzarne criticamente le implicazioni (Sibilio, 2020).

Ancora a proposito del sistema specchio, è opportuno porre in evidenza la sua stretta relazione con il costrutto dell'assunzione del punto di vista altrui, che ci consente di comprendere le intenzioni dell'altro attribuendo un significato al suo comportamento, nonché di dividerne emozioni e sensazioni. La comprensione delle relazioni interpersonali è fortemente connessa a una dimensione esperienziale che ci permette di cogliere il senso delle azioni, delle emozioni, delle sensazioni altrui. La formazione integrata intende sensibilizzare l'educatore verso quegli aspetti corporei della relazione, così da renderlo in grado di osservare disposizioni e vicinanze tra i corpi onde coglierne «le differenti configurazioni relazionali che i corpi (incluso il proprio, ovviamente) dispiegano» (Gomez Paloma & Damiani, 2015, p. 54).

Alla luce delle suggestioni derivanti dal concetto della *bodily-format representation* per la quale si definisce *embodied*, un processo cognitivo che utilizzi rappresentazioni di tipo corporeo (motorio, sensoriale, affettivo) nell'esecuzione di un compito cognitivo (Goldman, 2009; Caruana & Borghi, 2016) acquista particolare significatività l'idea per cui nella comprensione di concetti astratti, il corpo svolge una funzione, non solo vicariante, bensì di amplificazione delle possibilità di comprensione e trasferimento di significati. Gli Autori concordano nell'affermare che «il numero delle esperienze possibili sovrasta quello dei concetti atti a definire le stesse» (Caruana & Borghi, 2016, p. 28). Specie nella formazione docenti declinata sulle prassi inclusive, è impossibile prescindere dal coinvolgimento attivo del corpo onde favorire la comprensione di rappresentazioni, concetti, «stati percettivi non descrivibili da alcun enunciato linguistico» (Caruana & Borghi, p.27).

Riconosciuta dunque al corpo questa funzione integrante e implementante del processo apprenditivo, è importante riflettere sulle dimensioni interconnesse di benessere, emozioni e corpo (Damasio, 1994) considerate anch'esse in grado di influenzare il cognitivo, il pensiero, le decisioni, le motivazioni, anche lo studio e la scuola (Oliverio, 2009, p. 65). non esiste una risposta univoca e in questa sede non è intenzione tantomeno indicarla.

In particolare, la presenza delle diversità nelle istituzioni educative e scolastiche impone l'obbligo di riconsiderare gli strumenti della relazione umana; nonché di affidare spazi sempre maggiori alle componenti affettive ed emotive, incoraggiandole e, se necessario, sostenendole e gestendole al meglio (Chiappetta Cajola, 2012).

Dunque, nella prospettiva *embodied*, in cui nei processi di conoscenza partecipano in maniera co-attiva cervello, corpo, emozioni e ambiente e nella visione in cui la percezione

è funzionale all'azione, è importante che la formazione (teorico pratico ed esperienziale) offra numerosi input simultanei ed interconnessi tra loro onde promuovere il potenziamento dei processi di insegnamento/apprendimento. Questo al fine di “guidare”, in maniera partecipata, simulata e riflessiva, le molteplici azioni da attivare nel contesto classe, che richiede costanti e repentini processi decisionali rapidi, automatici, per meglio dire *incarnati*, per rispondere alle esigenze diverse e speciali di ciascun allievo.

Il presente progetto di ricerca intende ragionare in termini ricorsivi e pensare al docente, così come richiesto dal *Profilo del docente inclusivo* (EASNIE, 2012) come destinatario di una *formazione continua*, considerata tra i fattori predittivi di processi inclusivi di qualità e di promuovere per questi la capacità «di riflettere sul proprio ruolo e sul proprio operato» (EU, 2012, p. 8). Ciò richiede un investimento globale della formazione, integrato e trasformativo per tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo.

Alla luce di queste considerazioni, si è strutturato nel corso di questi anni l'approccio di *Formazione Integrata Teorico-Pratico-Experienziale Embodied Cognition -based* (TPE EC-based) che intende “farsi carico”, non solo del fine inclusivo, bensì del docente stesso, riconsiderandone le dimensioni personali ed interpersonali, individuali e intersoggettive, corporee e relazionali generalmente trascurate.

L'approccio concettuale e metodologico dell'*Embodied Cognition Science (ECS)* declinato in ambito pedagogico, didattico e formativo mira a promuovere, nel docente, lo sviluppo ed il potenziamento di competenze inclusive incarnate, disciplinari, personali, trasversali (Gomez Paloma & Damiani, 2015).

In questi anni sono stati delineati, implementati e indagati gli elementi costitutivi della *Formazione Integrata TPE EC-based*, nell'ambito dei laboratori dei Corsi di Specializzazione per il Sostegno. Coerentemente con quanto sostenuto dalla normativa,

dalle discipline psicopedagogiche, dalle ricerche condotte in ambito linguistico, antropologico, filosofico, neuro-scientifico che insieme costituiscono i costrutti cardine dell'*Embodied Cognitive Science* (Gomez Paloma & Damiani, 2015), il progetto di ricerca intende presentare le ricadute di efficacia di una Formazione docenti Integrata (Damiani et. al., 2021; Minghelli & D'Anna, 2021), al fine di delineare percorsi formativi maggiormente efficaci nelle tre dimensioni cardine del paradigma *embodied*: dimensioni cognitiva, corporea ed emozionale. Il riconoscimento di una cognizione incarnata (Wilson & Golonka, 2013) ha favorito il ripensamento dei processi di formazione dei docenti, attraverso il riconoscimento della centralità delle dimensioni personali/individuali che sono alla base della relazione e degli scambi intersoggettivi con gli altri, anche attraverso una riconsiderazione del ruolo della corporeità (Damiani et al., 2021). In questo senso, nella formazione, co-agiscono in un dialogo circolare e ricorsivo le dimensioni cognitive, quelle corporee (in termini di azione e percezione), quelle emotivo-relazionali ed esperienziali (Gomez Paloma, 2015; 2020). Proprio in questa interazione costante e ricorsiva risiede la potenzialità dell'approccio che mira a far sì che i contenuti della conoscenza possano esser conosciuti, compresi, sperimentati e vissuti, in una parola *incarnati*.

La formazione mira, contemporaneamente, a rispondere al bisogno formativo dei docenti, in termini di conoscenze e abilità riferibili al paradigma inclusivo; nonché a promuovere, nei destinatari, una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità e possibilità inclusive, a partire dal potenziamento delle dimensioni emotivo-cognitivo-corporee costituenti una *corporeità didattica* del docente (Sibilio, 2012) maggiormente consapevole, responsabile ed efficace in tema di inclusione.

L'obiettivo del presente studio è quello di acquisire informazioni, a partire dalla percezione dei discenti, circa le ricadute di efficacia della formazione su: motivazione a partecipare ai corsi di formazione teorico-pratica-esperienziale; capacità di scelta delle strategie inclusive; percezione di auto-efficacia del docente; cambio di prospettiva riguardo l'inclusione e la disabilità.

V.2 Sintesi degli elementi costitutivi dell'approccio TPE EC-based

Come ampiamente descritto nel Capitolo IV, in tale sede si intende presentare una sintesi degli elementi costitutivi dell'approccio implementato nell'ambito della presente ricerca di dottorato.

L'approccio integrato EC-b prevede la strutturazione delle lezioni, secondo un ordine ricorsivo suddiviso in tre fasi: formazione teorica, laboratorio pratico-esperienziale, discussione finale ciascuna ricorrente in ogni giornata.

La prima *parte teorica* prevede una trattazione trasversale dei contenuti e, perseguendo l'obiettivo di stimolare l'attivazione di dimensioni significative dell'apprendimento (Ausubel, 1978), si costituisce di continui rimandi agli apprendimenti pregressi, elicitazioni, riflessioni con i discenti con richiami alle loro esperienze con l'intento di far leva sulla motivazione intrinseca di ciascuno e nutrire quella estrinseca (Maslow, 2010) ed avvicinare il più possibile i contenuti a esperienze pratiche e soprattutto al bisogno dei discenti. Questo elemento ricorsivo della formazione attinge alle esperienze di ciascuno, restituendo ai docenti l'idea della "cura educativa" che accoglie riconosce e sottolinea la specificità di ciascuno e sfrutta le dimensioni di intersoggettività e consonanza intenzionale (Gallese, 2007) che si generano all'interno del gruppo, che co-evolve a partire dalla individualità dei singoli e in funzione delle nuove variabili relazionali e contestuali che si innescano nel processo.

I *laboratori pratico-esperienziali*, costituenti il *core* della formazione EC-b consistono in giochi con il corpo svolti anche in modalità remota, situazioni di *role playing*, attività di cooperazione in piccolo gruppo o in situazioni di peer to peer in esperienze pratiche di esercitazione di “osservazione” del bambino nel contesto classe. Questa esperienza pratica di esercitazione è stata particolarmente utile, a distanza, per consentire l’immersività e la risonanza delle attività svolte con il corpo in presenza, mediante il ricorso a video di esperienze reali, che hanno consentito la simulazione delle situazioni con il bambino e notevolmente favorito l’immedesimazione e la partecipazione attiva dei docenti/discenti. Queste attività, infatti, sono ugualmente riuscite nell’intento di coinvolgere in maniera multimodale le dimensioni corporee, emotive, cognitive e motivazionali dei docenti/discenti stimolandone la visione, la percezione, l’azione e sfruttandone, nel dialogo con gli altri, le dimensioni di intersoggettività e vicinanza empatica.

La *discussione finale* invita i docenti a riferire le proprie percezioni circa i laboratori esperiti, attraverso il ricorso a competenze comunicative proprie dell’ascolto attivo, del feedback positivo e della sospensione del giudizio, consentendo di affinare le competenze empatiche di ciascun docente e di riflettere sull’importanza di promuovere proficue interazioni interpersonali. Nel laboratorio esperienziale e nella discussione finale, si colloca la funzione ricorsiva, propria del docente riflessivo (Schön, 1993; Fabbri, 2007), volta a stimolare la “narrazione personale” di ciascuno e le successive riflessioni metacognitive circa le ricadute delle attività esperite in termini cognitivi, sociali ed emotivi. La letteratura scientifica mette in evidenza quanto la riflessione sulle proprie *core qualities* aiuti «a dirigere consapevolmente il proprio sviluppo professionale,

stabilendo un legame armonico fra la propria identità personale e le proprie aspirazioni e l'entusiasmo per la professione» (Korthagen, 2004, p. 91).

Un ultimo strumento *embodied*, anch'esso utile a far percepire ai docenti/discenti il concetto di cura educativa, e anch'esso a sua volta atto ad innescare processi riflessivi ricorsivi con gli allievi, è la *restituzione finale*: un artefatto digitale «dotato di una dinamica propria che non è quella della materia inerte, né quella degli esseri organici, né la semplice risultate del loro incontro» (Simondon, 2009, citato da Rossi P.G., 2017, p. 6), bensì che riprende e sfrutta le potenzialità del *feedback* in ambito educativo, didattico e le declina nella formazione con i docenti restituendo loro il senso dell'esperienza condivisa, nonché la ricostruzione di situazioni di efficacia percepita e agita da ciascuno nel corso dei laboratori. Il “video finale” costituisce una narrazione autobiografica delle esperienze laboratoriali di ciascuno e costituisce esso stesso un laboratorio esperienziale, che coinvolge attivamente la partecipazione emotiva dei discenti, restituendo loro un rinforzo positivo in grado di sottolineare la capacità di ciascuno di condividere esperienze significative, la disponibilità a mettersi in gioco, la consapevolezza dell'essersi reso parte attiva di un processo di co-costruzione di conoscenze. Un espediente volto a restituire ai docenti/discenti l'efficacia del loro impegno ed in maniera indiretta e ricorsiva del modello formativo, nonché dell'efficacia della “restituzione” stessa, che stimola ulteriori riflessioni sull'importanza del *feedback* positivo come mezzo di riconoscimento, presa in carico dell'individualità di ciascuno e di personalizzazione dei percorsi formativi.

V.3 Ipotesi e interrogativi di ricerca

Il framework teorico tracciato a proposito della prospettiva multidimensionale e olistica dell'*Embodied Cognitive Science* ricolloca le riflessioni attorno al tema della professionalità e della agentività del docente (Aiello, 2018) e dei percorsi per la

formazione di docenti inclusivi alla luce delle nuove teorizzazioni, in un continuo, critico quanto proficuo, dialogo con le neuroscienze (Sibilio, 2020).

L'*embodied cognition* propone, dunque, un approccio multi-prospettico all'interno delle dinamiche di insegnamento/apprendimento, nella convinzione per cui la dimensione cognitiva possa essere sostenuta, potenziata, incarnata dalle dimensioni corporea ed emotiva, in un contesto didattico embodied, diremmo per antonomasia, quale il laboratorio, in quanto metodologia che affonda la propria ragion d'essere nel duplice processo di elaborazione dei contenuti e delle esperienze (bottom up e top down), riconoscendo a pieno titolo la circolarità esistente tra percezione azione e cognizione.

L'assunto di partenza da cui si sviluppano gli interrogativi della ricerca è ben sintetizzato da Caruana e Borghi (2013) che giungono al nucleo delle teorie embodied confermando l'idea per cui «[...] la gran parte dei processi cognitivi avvenga mediante i sistemi di controllo del corpo. La recente ricerca scientifica ha mostrato interessanti interazioni tra funzioni cognitive superiori e sistema sensorimotorio» (p. 23). D'accordo con gli Autori è possibile affermare che «Il dato, di per sé, non è più in discussione. Si tratta piuttosto di comprenderne le potenzialità, ed il vantaggio rispetto ad un approccio classico, "*disembodied*", nonché di fare chiarezza sulle molteplici accezioni che questa idea ha assunto. La conseguenza prescrittiva di tale idea è che ogni programma di ricerca che evita di considerare il corpo è, nel migliore dei casi, incompleto» (Caruana & Borghi, 2013, p. 24).

Dunque, se è vero che è opportuno riconoscere l'esistenza di un dialogo circolare e simultaneo, all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento e dunque di formazione, tra le dimensioni corporee (di percezione e azione) e quelle emozionali e cognitive (Glenberg, 2008a, 2008b; Barsalou, 2010; Paas & Sweller 2012; Wilson &

Foglia, 2011) e se questa circolarità è alla base della costituzione di un'esperienza olistica in cui l'attivazione contemporanea di differenti aree consente un potenziamento reciproco delle stesse (Gombrich, 1970), l'ipotesi della presente ricerca è quella di verificare se e in che modo la formazione EC based sia in grado di promuovere, attraverso un approccio integrato teorico-pratico-esperienziale, una più efficace comprensione ed una incarnazione dei contenuti stessi della formazione, che saranno stati studiati, osservati, esperiti e sui quali si siano operate riflessioni condivise.

L'ipotesi è che la formazione TPE EC-Based possa esser in grado di generare nel discente una cognizione che sia significativa, fortemente legata alle esperienze concrete vissute nella vita già professionale, dei discenti, ed anche nelle esperienze di simulazioni vissute nell'ambito dei laboratori, nella simulazione di esperienze pratiche per cui gli elementi della cognizione si leghino a quelli esperienziali e pragmatici così da orientare meglio le decisioni future, lasciando una traccia sensibile, tangibile, emotivamente significativa nella loro memoria corporea, onde poter "guidare" l'individuo nelle scelte di condotta personale «come una sorta di saggezza derivata dal corpo» (Caruana Borghi, 2016, p. 73).

V.4 Obiettivi dello studio

In piena coerenza con il quadro teorico, le ipotesi e gli interrogativi di ricerca, il presente studio persegue i seguenti obiettivi:

- indagare le potenzialità di una formazione integrata TPE EC-b nell'esperienze laboratoriali;
- comprendere se la Formazione Integrata Teorico Pratico Esperienziale EC-based abbia ricadute positive:
 - ✓ sulla motivazione a partecipare;
 - ✓ sulla capacità di scelta delle strategie inclusive;

- ✓ sulla percezione di efficacia del docente;
- ✓ sulla prospettiva del docente nei confronti dell'inclusione e della disabilità;

V.5 Metodologia della ricerca

V.5.1 Ideazione e sperimentazione preliminare del modello

A partire dall'assunto centrale per cui i processi di formazione implicano il coinvolgimento simultaneo di più ambiti e più dimensioni della professionalità docente: dai processi cognitivi a quelli trasformativi delle variabili valoriali e degli elementi personali del docente stesso, si è delineato, nel corso di questi anni un disegno di ricerca-formazione che ha previsto l'implementazione di un approccio di Formazione Integrata TPE EC-based (di cui si è già discusso, in forma argomentativa nel capitolo IV e sintetica nella prima parte del presente capitolo).

Nell'ambito del terzo anno di dottorato è stato implementato l'approccio di formazione integrata Teorico Pratico Esperienziale, che rappresenta il risultato di un lavoro di adattamento e riadattamento sviluppati nel corso di differenti indagini preliminari esplorative.

Nel corso del tempo, infatti, l'approccio è stato oggetto di studio e rimodulazione: in una fase iniziale (Damiani et al. 2020; Minghelli & D'Anna, 2021; Minghelli & Damiani, 2022; Minghelli et al., 2022) se ne sono delineati gli elementi costitutivi; sono stati individuati, tra quelli già presenti in letteratura. Progressivamente, sono stati strutturati gli strumenti di indagine al fine di comprendere le potenzialità formative di un approccio embodied, a partire dalla considerazione delle ricadute percepite in riferimento alle fasi della formazione.

È stato, in sintesi, strutturato implementato e indagato, nell'ambito delle attività laboratoriali obbligatorie dei Corsi per il Sostegno didattico, un percorso formativo

integrato che, in linea con gli approdi teorici della prospettiva Embodied e in continuità con il contributo delle neuroscienze, ha previsto il coinvolgimento simultaneo e circolare delle dimensioni embodied corpo, mente ed emozioni.

Nel corso di questi anni è stato condotto uno studio esplorativo preliminare, nell'ambito del quale si è ulteriormente delineata la strutturazione sistematica degli elementi costitutivi dell'approccio integrato EC based (Damiani et al., 2021; Minghelli & D'Anna, 2021). L'indagine esplorativa ha consentito di analizzare l'oggetto di studio in maniera approfondita, individuando e costruendo concetti, relazioni tra di essi e asserti che fossero in grado di riassumerle (Trincherò & Robasto, 2019, p. 40).

Si elencano sinteticamente gli step previsti dal disegno di ricerca in fase *ex ante*:

- individuazione dei contesti di implementazione dello studio;
- formulazione delle ipotesi e degli interrogativi di ricerca;
- formulazione dell'oggetto di studio e successivo inquadramento del focus d'indagine e degli obiettivi della ricerca;
- definizione dei tempi (cronoprogramma);
- indagine esplorativa;
- definizione progressiva degli strumenti di ricerca;
- strutturazione del questionario (con somministrazione di un pre-test).

Come già detto, lo studio è stato condotto nell'ambito dei laboratori del Corso di specializzazione per il Sostegno didattico, già attuato e indagato precedentemente in presenza e in modalità blended (Damiani et al., 2021), successivamente erogato esclusivamente a distanza, durante l'emergenza sanitaria (Minghelli & D'Anna, 2021; Minghelli et al., 2022). La didattica a distanza ha richiesto una rimodulazione degli elementi costitutivi dell'approccio: i laboratori hanno previsto una differente declinazione

dei principi embodied in funzione del nuovo ambiente di apprendimento a “distanza”, con l’intento di compensare il *gap* determinato dall’emergenza pandemica, del coinvolgimento attivo dei corpi nelle relazioni interpersonali che costituiscono il fulcro dei laboratori in presenza e che favoriscono l’instaurarsi di dialoghi intersoggettivi efficaci nella co-costruzione degli apprendimenti. A tal fine, anche a distanza, si è scelto di individuare nei principi EC-b gli elementi costitutivi dei laboratori esperienziali con l’intento di favorire quei processi di consolidamento dei contenuti, di acquisizione di competenze professionali e di nuove consapevolezza. Anche in questo caso, in didattica a distanza, si è continuato, non senza sforzo, a perseguire l’obiettivo per cui è nata la formazione *embodied*, ovvero l’incarnazione dei contenuti oggetto dell’esperienza formativa.

V.5.2 La ricerca Formazione Integrata Teorico Pratico Esperienziale Embodied-based per i docenti. Il ruolo inclusivo della scuola. Disegno e procedura metodologica

Il presente lavoro di ricerca si pone, dunque, in continuità con i precedenti come studio quasi-sperimentale ed esplorativo degli esiti rinvenibili, in termini di ricadute percepite da parte dei discenti (futuri docenti di sostegno in formazione) su:

- motivazione a partecipare;
- capacità di scelta di strategie inclusive;
- percezione di autoefficacia;
- convinzioni e credenze sull’inclusione.

Per descrivere le motivazioni sottese alla scelta delle procedure metodologiche è importante far presente che i laboratori oggetto di indagine erano collocati, in termini temporali, quasi alla fine delle attività laboratoriali previste dai percorsi formativi dei Corsi per il Sostegno didattico, così da poter individuare nelle esperienze laboratoriali

precedenti, un termine di paragone utile ad effettuare una comparazione. Tuttavia, è indispensabile chiarire che l'intento della somministrazione dei due questionari, non ha avuto lo scopo di comparare la qualità della formazione EC-based, rispetto alle altre attività formative laboratoriali cui avevano precedentemente partecipato i corsisti, al fine di screditarne l'efficacia formativa. Il disegno di ricerca quasi sperimentale, pur tenendo conto dei suoi limiti, risponde alla volontà di non limitarsi ad una analisi descrittiva degli esiti del laboratorio in sé. Bensì, nell'impossibilità di prevedere nel disegno di ricerca l'indagine parallela su un gruppo di controllo, si è inteso verificare, attraverso una rilevazione pre- e post- formazione, l'efficacia dei singoli elementi costitutivi dell'approccio e di comprendere se si possa ipotizzare una relazione tra le percezioni di efficacia eventualmente dichiarate a proposito del laboratorio EC-based e le opinioni e gli atteggiamenti rilevati in riferimento ai costrutti di disabilità, inclusione e autoefficacia. Ovvero comprendere quali elementi di un approccio integrato EC-based possano contribuire ad incidere positivamente sulle dimensioni valoriali del docente, considerate in letteratura predittive di interventi inclusivi maggiormente efficaci.

Nel nostro caso, «il ricercatore non può controllare l'introduzione dello stimolo sperimentale [...] – e la sua dipendenza e/o interazione con - i fattori di disturbo [...]» (Trincherò, 2002, p. 71), pertanto è stato strutturato e implementato un disegno di ricerca quasi-sperimentale (Trincherò, 2002; Notti, 2008). Laddove, infatti, non sia possibile controllare tutti i fattori, da quelli indipendenti (ovvero lo stimolo sperimentale) e quelli intervenienti (ovvero eventuali fattori di disturbo), non è possibile parlare di studio sperimentale puro. Lo studio ha previsto la somministrazione di un questionario anonimo auto-compilato, in ingresso (Q1, in riferimento ai laboratori precedentemente svolti

nell'ambito delle attività obbligatorie dei Corsi per il Sostegno) e in uscita (Q2, in riferimento alle attività laboratoriali condotte secondo l'approccio integrato EC-based).

La scelta della somministrazione dei due questionari (Q1 pre- e Q2 post- formazione integrata) rientra nella casistica delle misure ripetute su uno stesso campione, per il quale tra le due rilevazioni sia intervenuto un elemento (trattamento), nel nostro caso il laboratorio secondo l'approccio TPE EC-Based, per il quale si ipotizza la capacità di influire positivamente sugli esiti della formazione.

I due questionari (Q1 e Q2) differiscono tra loro, esclusivamente per l'inserimento di alcune sezioni aggiunte nel questionario in uscita (Q2) che hanno indagato specificamente su taluni elementi costitutivi dell'approccio e sulle ricadute della formazione integrata.

Gli elementi di indagine di questa sezione sono stati inseriti alla luce di un precedente studio preliminare in cui, dalle risposte aperte emergevano elementi di efficacia di taluni strumenti formativi. Pertanto, la lettura e riformulazione delle risposte aperte, rilevate in precedenza, ha consentito di indagarne nello specifico le potenzialità e le ricadute percepite dagli indagati. L'ultimo anno della ricerca, ovvero la sperimentazione condotta nel terzo anno ha previsto dunque la definizione dello strumento di indagine, alla luce delle indagini esplorative precedenti. In questa fase la strutturazione dei due questionari (Q1 e Q2) ha tenuto conto di quanto gli approcci di studio della ricerca educativa stanno considerando ormai proficua l'interazione tra la ricerca qualitativa e quella quantitativa, due tradizioni di ricerca empirica considerate per lungo tempo come contrapposte tra loro. Esistono, invece, numerosi punti di contatto tra i due approcci ed entrambi possono contribuire a fornire strategie e strumenti di studio per rispondere a ipotesi e interrogativi di ricerca differenti (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Sulla base di queste considerazioni la presente ricerca ha inteso riconoscere pienamente la complessità dell'oggetto di indagine, mirando a coglierne tendenze e relazioni, la cui interpretazione e comprensione ha richiesto il ricorso ad un disegno di ricerca di tipo misto, quali-quantitativo (La Marca, 2014; Terrell, 2012; Trincherò, 2004) secondo i più recenti approcci dei *mixed methods* (Trincherò & Robasto, 2019). Questo, per fornire, parallelamente ad un'analisi statistica dei dati *in estensione*, la rilevazione di ulteriori informazioni, *in profondità*, utili per una migliore interpretazione e comprensione degli stessi (Trincherò, 2002; Trincherò & Robasto, 2019), in riferimento al contesto e al background del campione indagato. L'approccio misto, infatti, specie in ambito educativo contribuisce a favorire una migliore opportunità di lettura e comprensione dei dati quantitativi, grazie alla stretta interdipendenza tra i due approcci della ricerca (Trincherò & Robasto, 2019).

Nello specifico, è stato somministrato agli iscritti al corso, un questionario auto-compilato anonimo composto da sezioni a risposta chiusa e altre a risposta aperta e semiaperta (Trincherò, 2002). È stata, dunque, adottata una strategia di ricerca di tipo complementare in cui, parallelamente e contemporaneamente alla prevalente rilevazione dei dati quantitativi, sono stati raccolti anche dati di tipo qualitativo. Come previsto nelle strategie di ricerca di tipo complementare in cui «uno dei due approcci ha un ruolo primario nella ricerca e l'altro svolge un ruolo complementare, per colmare le carenze informative tipiche del primo approccio» (Trincherò & Robasto, 2019, p. 15), il presente studio ha fatto ricorso all'indagine quantitativa, come strumento di indagine principale, onde ottenere informazioni sistematizzate circa le opinioni e gli atteggiamenti dei rispondenti. Tuttavia, come già detto, consapevoli di quanto la ricerca educativa sia chiamata ad osservare e comprendere fenomeni estremamente complessi e di quanto, le sole risposte

chiuse non siano in grado di racchiudere tutta la gamma di risposte possibili, né di coglierne le ragioni, le intenzioni, le inferenze, la ricerca ha utilizzato parallelamente domande a risposta aperta e semiaperta per compensare i limiti del solo approccio quantitativo.

La procedura metodologica, pertanto, tiene conto dell'analisi e dell'interpretazione e del confronto dei dati emersi da una sezione identica, presente in entrambi i questionari (Q1-Q2 Sezioni A-B-C-D-E), nonché dall'analisi descrittiva di risultati emergenti da una sezione aggiunta, esclusivamente al questionario in uscita (Q2 Sezioni F-G-H-I e Scala TEIP).

Si descrivono di seguito, in forma sintetica le fasi procedurali della ricerca.

- Selezione di un gruppo sperimentale, costituito dagli studenti del Corso di Specializzazione per il Sostegno per la scuola dell'Infanzia secondo una tecnica di campionamento non probabilistico (Trincherò, 2004).
- Rilevazione del fattore dipendente, prima dell'applicazione del fattore sperimentale. Nel nostro caso, il fattore dipendente si costituisce della rilevazione in ingresso delle percezioni e credenze riguardo la disabilità e l'autoefficacia in qualità di docenti; delle opinioni rispetto alla professionalità docente e alla formazione teorico pratico esperienziale.
- Applicazione del trattamento: attività del gruppo condotta secondo il fattore sperimentale (attività laboratoriale secondo l'approccio di formazione integrata teorico pratico esperienziale EC-based).
- Rilevazione del valore del fattore dipendente (come sopra) dopo l'applicazione del fattore sperimentale.

- Confronto tra i dati in ingresso e in uscita per il medesimo gruppo sperimentale (sezioni quantitativa e qualitativa).
- Interpretazione e discussione dei dati alla luce della loro interdipendenza.
- Analisi descrittiva dei dati rilevati solo in uscita (questa ultima fase riveste altresì una funzione esplorativa per le successive implementazioni dell'approccio, onde orientare le sperimentazioni future).

V.5.3 Campione

Prima di procedere alla descrizione del campione del presente studio è opportuno fare una premessa. Come si evince dal cronoprogramma, la ricerca ha attraversato differenti fasi e studi preliminari che hanno condotto alla definizione progressiva dello strumento di indagine. La definizione in itinere degli item del questionario che si è costituita nel corso di due anni di sperimentazione a seguito dell'analisi dei dati dei differenti studi esplorativi condotti nel corso del tempo, ha condizionato l'individuazione del campione definitivo della presente ricerca. È opportuno, infatti, specificare che il campione totale della ricerca (indagato nel corso dei tre anni, attraverso una sezione parziale dello strumento somministrata sia in ingresso che in uscita ed esclusivamente in uscita su campioni differenti) ha raggiunto un totale di circa 500 iscritti ai laboratori obbligatori del Corso di specializzazione per il sostegno.

Tuttavia, una delle indagini preliminari condotta su un campione ridotto (n 69 iscritti ai laboratori) che aveva adottato un disegno di ricerca quasi sperimentale, ha fornito suggestioni interessanti circa la possibilità di implementare nuovamente una ricerca di tipo quasi sperimentale attraverso il ricorso ai due questionari (Q1 e Q2) ampliati, stavolta, sia in ingresso che in uscita di alcune sezioni di indagine, su un campione più vasto.

Il campione è, dunque, costituito dagli iscritti agli ultimi laboratori erogati nell'anno 2022, secondo l'approccio embodied (nel periodo marzo-maggio 2022).

Attraverso una procedura di campionamento non-probabilistico è stato individuato un campione di convenienza, formato da tutti i docenti/discenti, iscritti ai Corsi per il sostegno didattico per l'ordine di scuola dell'infanzia, dell'Università degli studi di Salerno e dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, immediatamente disponibili a partecipare allo studio. Ciascun laboratorio aveva una durata di 20 ore totali, suddivise in quattro incontri da 5 ore ciascuno. La ricerca oggetto di studio in questo lavoro coinvolge tre gruppi di discenti iscritti a tre percorsi laboratoriali da 20 ore ciascuno per un totale di 335 indagati.

Dei 336 docenti/discenti partecipanti al corso, n. 325 hanno completato la compilazione del questionario in ingresso e 334 quella del questionario in uscita. SurveyMonkey è il sito hosting che ha permesso di diffondere la web survey attraverso un link di condivisione a tutti i partecipanti. Il tempo medio richiesto per la compilazione è stato di circa 10 minuti per il questionario in ingresso e di circa 20 minuti per quello in uscita. Circa la percentuale di compilazione, il Q1 ha registrato una percentuale di compilazione del 80%, mentre il Q2 del 76%. È opportuno notare che, sebbene il numero dei rispondenti aumenti dalla somministrazione in ingresso (n. 325) a quella in uscita (n. 334), la percentuale di completamento (di tutti gli item) dei questionari diminuisce dall'80% in ingresso al 76% in uscita. Questo particolare aspetto è probabilmente imputabile a problematiche di connessione relative alla somministrazione del questionario per via telematica, nonché alla presenza di un maggior numero di item previsti dalla somministrazione in uscita.

Le tab. 1-6 (Sezione A) mostrano la distribuzione del campione coinvolto sulla base delle variabili di genere, età, titolo di studio/specializzazione, esperienze lavorative in ambito scolastico e sul sostegno ed esperienze di tirocinio.

Tab.1: Distribuzione del campione in base al genere

A1. Genere:		Frequenza	%
Valido	Uomo	3	,9
	Donna	324	98,5
	Altro	2	,6
	Totale	329	100,0

Tab. 2: Distribuzione del campione in base all'età

A2. Quanti anni hai?		Frequenza	%
Valido	da 23 a 35	84	25,55%
	da 36 a 45	134	40,72%
	da 46 in su	111	33,3%
	Totale	329	100,0%

Tab. 3: Descrizione del campione in base alla formazione

A4. Che tipo di formazione hai? (Puoi scegliere più di una risposta)		%
Formazione	Diploma	37,9%
	Laurea in Area Sanitaria (Medicina e Chirurgia, Farmacia, Professioni Sanitarie, Odontoiatria. Etc.)	3,5%
	Laurea in Area Scientifica (es. Biotecnologie, Fisica, Ingegneria, Architettura, Matematica, Scienze della Natura, Scienze delle attività motorie e sportive etc.)	,9%
	Laurea in Area Sociale (es. Scienze economiche, Scienze Politiche, Servizio sociale, Sociologia, Scienze della Comunicazione, Scienze Statistiche, etc.)	3,1%
	Laurea in Area Umanistica (Pedagogia, Psicologia, Scienze dell'Educazione, Scienze della Formazione)	25,9%
	Altra Laurea in Area Umanistica (Geografia, Lettere, Arti Figurative, Filosofia, Scienze delle Religioni, Scienze Storiche, etc.)	3,5%
	Altro tipo di formazione (Specializzazione Sostegno su altra classe di concorso)	19,7%
	Altra formazione in ambito educativo	5,3%

Tab. 4: Descrizione del campione in base alle esperienze lavorative in ambito scolastico

A.5 Hai già un'esperienza lavorativa nella scuola in uno dei seguenti ordini di scuola (attuale o precedente) (puoi indicare più risposte)		%
Esperienza	Non ho ancora maturato esperienza lavorativa a scuola	12,4%
	Scuola dell'infanzia	35,6%
	Scuola Primaria	49,3%
	Scuola secondaria di Primo Grado	1,7%
	Scuola Secondaria di Secondo Grado	1,0%

Tab. 5: Descrizione del campione in base all'esperienza di insegnamento sul sostegno

A7. Esperienza di insegnamento sul sostegno			
		Frequenza	%
Valido	Non hai mai insegnato sul sostegno	106	32,2
	Hai insegnato sul sostegno precedentemente	48	14,6
	Stai attualmente insegnando sul sostegno	116	35,3
	Stai insegnando e hai già insegnato precedentemente sul sostegno	59	17,9
	Totale	329	100,0

Tab. 6: Descrizione del campione in base alle esperienze di tirocinio diretto

A8. Esperienza di tirocinio diretto			
		Frequenza	%
Valido	Non hai ancora iniziato le attività di tirocinio didattico diretto del Corso	2	,6
	Stai attualmente svolgendo attività di tirocinio didattico diretto del Corso di specializzazione	289	87,8
	Hai già svolto le attività di tirocinio didattico diretto del Corso	38	11,6
	Totale	329	100,0

Il campione risulta essere costituito dal 98,5% di donne (tab.1), maggiormente distribuite sulle fasce d'età comprese tra i 36 e i 45 anni (40,72%) e dai 46 anni in su (33,3%) (tab.2). Il 25,9% degli indagati ha dichiarato di avere una formazione di tipo Umanistico (Corsi di Laurea in Pedagogia, Psicologia, Scienze dell'Educazione, Scienze della Formazione); il 19,7% ha dichiarato di aver conseguito la Specializzazione Sostegno su altra classe di concorso); il 37,9% è, invece in possesso del Diploma di scuola secondaria superiore (tab.3). Il 12,4% non ha ancora maturato esperienze lavorative a scuola, mentre la restante

parte del campione si divide tra il 35,6%, che ha svolto attività lavorativa alla scuola dell'infanzia e il 49,3% che ha maturato esperienze alla Scuola Primaria (tab. 4). Per quanto riguarda le esperienze maturate sul sostegno didattico il 32,2 % non ha mai avuto esperienze in precedenza, mentre il 14,6% ha già avuto esperienza sul sostegno precedentemente; sta attualmente insegnando sul sostegno il 35,3% (tab. 5). Infine, in riferimento all'esperienza di tirocinio la maggioranza del campione ha già svolto (11,6%) o sta svolgendo il tirocinio contestualmente alla esperienza laboratoriale (87,8%) (tab. 6). È importante sottolineare, come già anticipato in precedenza, che i laboratori oggetto di indagine sono stati “collocati” e svolti, tutti, nel periodo conclusivo del Corso di specializzazione. Questo, sia per avere la possibilità di un confronto tra le esperienze laboratoriali formative precedenti e il laboratorio EC-based, sia per far sì che i contenuti e le esperienze laboratoriali fossero immediatamente riconducibili alle esperienze personali maturate nel contesto educativo scolastico.

V.5.4 Cronoprogramma

La fase d'implementazione della ricerca sul campo ha previsto tempi molto lunghi rispetto a quelli previsti in fase di progettazione, in virtù delle riflessioni emergenti dalla implementazione dell'approccio nel corso dei mesi e dalle relative rilevazioni effettuate nel corso delle ricerche condotte.

Le attività calendarizzate in fase *ex-ante* per la realizzazione della ricerca sono state novembre 2019 – novembre 2022. Per motivi legati alla pandemia, la sperimentazione dell'approccio integrato, già precedentemente indagata in laboratori condotti in presenza (Damiani et al., 2021), è stata implementata esclusivamente a distanza. Questa “restrizione”, ha tuttavia costituito uno stimolo ulteriore a strutturare le fasi e gli elementi costitutivi dell'approccio anche a distanza, rinforzandone alcuni elementi costitutivi che

hanno consentito di continuare a perseguire l'obiettivo di strutturare un approccio formativo immersivo e trasformativo, nonostante l'impossibilità di condividere "fisicamente" le esperienze.

Le attività di ricerca hanno seguito una scansione temporale, della quale si fornisce un quadro di sintesi per favorirne una lettura immediata. Segue, poi una descrizione sintetica delle differenti fasi per illustrare i criteri che hanno spinto gli orientamenti progressivi della ricerca, sia nell'implementazione di taluni elementi costitutivi, che nella strutturazione di sezioni nuove del questionario di indagine, fino alla definizione del campione.

L'elaborazione dei dati delle prime due fasi della ricerca (indagine quasi-sperimentale 69 indagati e indagine esplorativa 111 indagati) ha permesso di trarre le prime riflessioni alla luce dell'analisi esplorativa dei dati parziali acquisiti. Dall'interpretazione dei risultati delle prime statistiche descrittive e delle correlazioni tra le diverse variabili, è scaturita la necessità di approfondire lo studio delle ricadute dei singoli elementi costitutivi dell'approccio. Inoltre, gli studi preliminari e l'analisi della letteratura scientifica circa la correlazione tra variabili personali del docente (opinioni, percezioni, atteggiamenti e credenze nei confronti dell'inclusione e della disabilità), la percezione di autoefficacia e la qualità dei processi inclusivi, hanno condotto alla individuazione di alcuni item specifici che indagassero (con un approccio misto quali-quantitativo) i costrutti della disabilità e dell'inclusione, secondo la prospettiva bio-psico-sociale.

L'approccio misto è stato scelto per consentire alle risposte aperte di confermare o confutare i dati emergenti dagli item a risposta chiusa. Questi ultimi sono stati ricavati dalla destrutturazione della definizione di disabilità fornita dall'ICF. L'intenzione è stata quella di verificare se e quanto, nella percezione dei docenti, (rilevata in fase ex ante- e

post-formazione) la disabilità fosse inquadrata secondo la prospettiva bio-psico-sociale, ovvero come fattore fortemente influenzato dalle variabili contestuali. Gli item specifici hanno consentito di comprendere se, nella fase post-formazione vi fosse stata una variazione nella percezione della disabilità e delle possibilità di funzionamento del bambino a partire da una maggiore percezione di autoefficacia da parte del docente.

Per esemplificare: si è inteso comprendere se, a seguito di una formazione integrata che ha avuto lo scopo di fornire al docente strategie di intervento utili e spendibili a scuola e di migliorare la percezione di autoefficacia nei confronti dell'inclusione, i docenti avessero una differente percezione/opinione anche nei confronti della disabilità stessa, ovvero se fossero in grado di percepirla in maniera meno deterministica (ovvero in linea con il modello medico, come variabile strettamente dipendente dal deficit) e maggiormente influenzabile da interventi educativo didattici facilitanti ed efficaci (ovvero in linea con il modello bio-psico-sociale, come il risultato della stretta relazione tra i fattori personali e quelli ambientali, fisici e sociali).

Segue una descrizione della Timeline della ricerca ed una figura rappresentativa delle fasi dei tre anni di ricerca (Fig. 1).

Timeline

Primo anno

Periodo novembre 2019/dicembre 2020

- ✓ Approfondimento letteratura scientifica e definizione degli elementi costitutivi dell'approccio formativo.

Periodo novembre 2019/gennaio 2020

- ✓ **Progetto pilota**

Periodo febbraio/dicembre 2020

- ✓ Approfondimento letteratura scientifica
- ✓ Elaborazione dati progetto pilota
- ✓ Definizione degli elementi costitutivi dell'approccio
- ✓ Ridefinizione degli elementi costitutivi per la didattica a distanza
- ✓ Definizione e individuazione degli strumenti di indagine pre- e post
- ✓ **Analisi e discussione dei dati del progetto pilota (Damiani et al., 2021)**

Secondo anno

Periodo gennaio/marzo 2021

- ✓ **Prima sperimentazione – Studio esplorativo preliminare, quasi sperimentale (Campione ridotto n 69)**

Periodo aprile/agosto 2021

- ✓ **Analisi e discussione dei dati dello studio esplorativo preliminare, quasi sperimentale (Minghelli & D'Anna, 2021)**

Periodo maggio/settembre 2021

- ✓ Strutturazione del questionario per la rilevazione sistematica delle percezioni circa gli elementi costitutivi del modello.
- ✓ **Seconda sperimentazione, studio esplorativo sugli elementi costitutivi dell'approccio (Somministrazione del questionario solo in uscita ad un campione di riferimento più ampio, n 111).**

Periodo settembre/aprile 2022

- ✓ **Analisi e discussione dei dati dello studio esplorativo sugli elementi costitutivi dell'approccio (Minghelli et al., 2022).**

Terzo anno

Periodo gennaio/marzo 2022

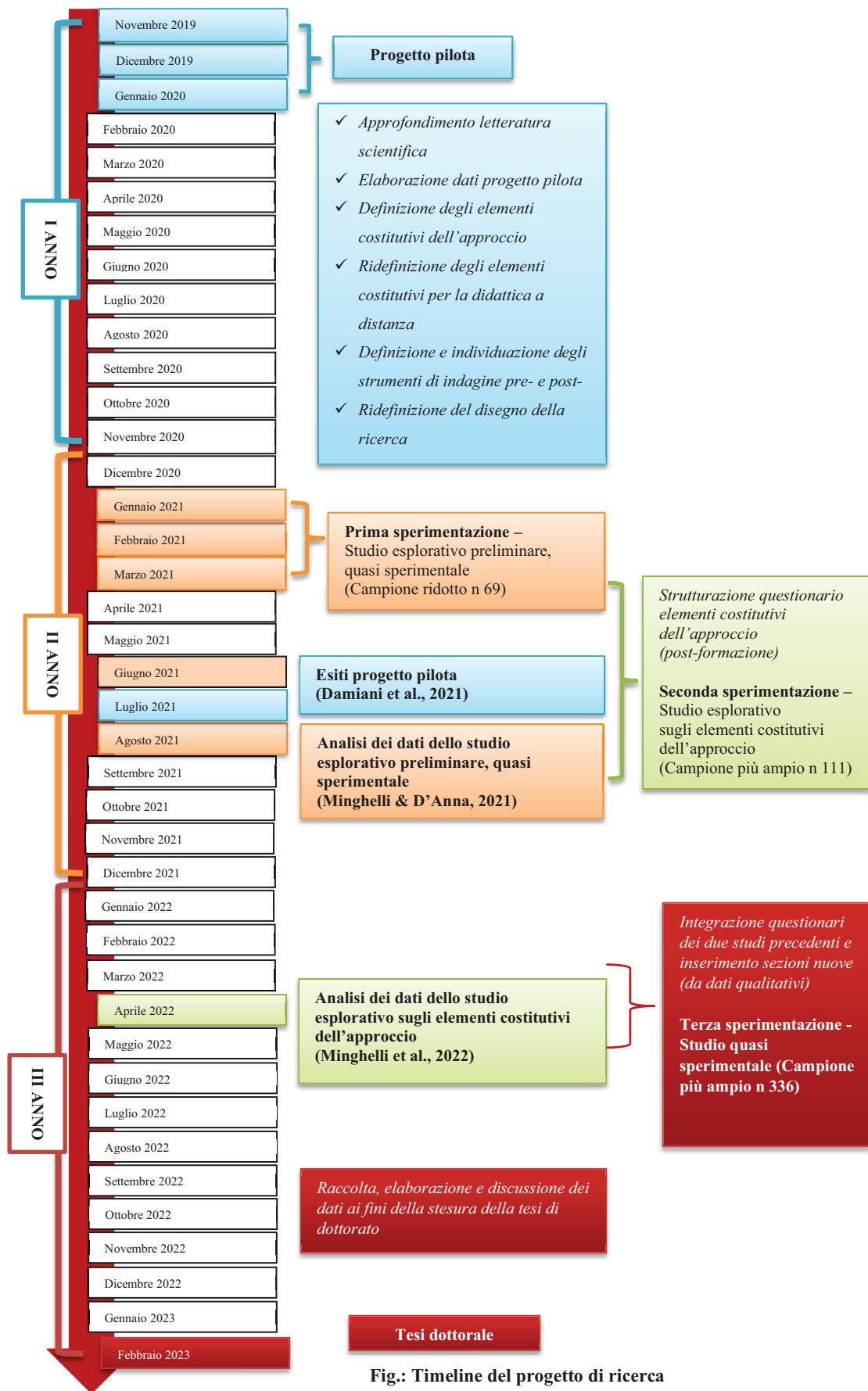
- ✓ Integrazione questionari dei due studi precedenti e inserimento sezioni nuove (da dati qualitativi). Lo strumento di rilevazione finale è stato strutturato per indagare su:
 - Ricadute delle tre dimensioni della formazione, teorico-pratico esperienziale (ex ante e post-formazione, già precedentemente somministrati);
 - disabilità e inclusione (ex ante e post-formazione, sezione di nuova integrazione);
 - elementi costitutivi dell'approccio (esclusivamente post-formazione, già precedentemente somministrati), integrati di una sezione specifica che ha indagato la strategia del *video modeling*;
 - auto-efficacia del docente (integrata nella terza sperimentazione, attraverso il ricorso ad uno strumento validato in letteratura).

Periodo marzo/maggio 2022

- ✓ **Terza sperimentazione - Studio quasi sperimentale** condotto su un campione più ampio (336 indagati).

Periodo giugno 2022/febbraio 2023

- ✓ Raccolta, elaborazione e discussione dei dati ai fini della stesura della tesi di dottorato nonché della divulgazione della ricerca.



Approfondimento letteratura scientifica - revisione degli strumenti - revisione del disegno di

Fig.: Timeline del progetto di ricerca

V.5.5 Strumenti

V.5.5.a Questionario Q1-Q2

Lo studio ha adottato un approccio quali-quantitativo, per il quale è stata strutturata e somministrata una survey online con domande a risposta chiusa e a risposta aperta. Queste ultime hanno permesso di approfondire aspetti preziosi per la ricerca, quali impressioni e percezioni dei docenti/discenti espresse liberamente. Lo strumento di rilevazione, per questo studio, si è costituito di un questionario strutturato *ad hoc*, in seguito alla realizzazione di un pre- test somministrato in via preliminare su un precedente e più ridotto gruppo di docenti/discenti frequentanti lo stesso corso di specializzazione, strutturato secondo il medesimo approccio metodologico. Ciò al fine di verificare la chiarezza e l'ordine degli item, la scelta della modalità di chiusura dei quesiti, l'architettura generale del questionario oggetto della ricerca e rilevare eventuali aspetti connessi all'oggetto di ricerca non indagati (Trincherò, 2004; Montalbetti & Lisimberti, 2015).

La somministrazione (Q1 e Q2) è avvenuta online in forma auto-compilata attraverso la piattaforma SurveyMonkey nel periodo marzo-maggio 2022. La somministrazione ha previsto una sezione iniziale in cui si introduceva la motivazione dell'indagine e alcuni chiarimenti esemplificativi rispetto ai termini utilizzati nel questionario. La motivazione era la seguente: "Il presente questionario rientra in un Progetto di ricerca dottorale che ha lo scopo di indagare sugli effetti di una formazione docenti di tipo integrato Teorico pratico - esperienziale, secondo l'approccio dell'*Embodied Cognition Science*, al fine di poter delineare gli elementi costitutivi di percorsi formativi destinati ai docenti. Per garantire un'interpretazione oggettiva si precisa che con 'esperienze pratiche' si fa riferimento a esercitazioni, lavori di gruppo, fruizione video e utilizzo strumenti di

osservazione etc.; con ‘laboratori esperienziali’ si fa riferimento ad attività laboratoriali che, prevedono il coinvolgimento attivo del docente (giochi di ruolo, giochi con il corpo, attività di gruppo etc. seguiti sempre da discussione finale). Ricordiamo che non esistono risposte giuste o sbagliate, la migliore è quella immediata, spontanea e che il questionario è somministrato in forma anonima. La compilazione richiederà circa 15-20 minuti. Grazie per la collaborazione”.

Segue una descrizione sintetica e analitica della strutturazione dei due questionari: Q1 somministrato in fase ex ante e Q2 somministrato in fase post-formazione.

Come anticipato, i due questionari si compongono di alcune sezioni in comune uguali per entrambe le somministrazioni, le aree indagate nella prima somministrazione (Q1) si riferiscono alle esperienze laboratoriali precedenti, le stesse sono indagate in uscita, ovvero dopo che i partecipanti all’indagine avessero svolto il laboratorio strutturato secondo l’approccio integrato TPE-EC-based.

Il questionario in uscita (Q2) si compone di altre sezioni aggiunte che indagano alcuni elementi costitutivi dell’approccio EC-based, per comprenderne l’efficacia percepita e i punti di forza sui quali è opportuno proseguire ad indagare e/o quelli di debolezza su cui sia necessario intervenire.

Per fornire una sintesi immediata ed intuitiva delle due somministrazioni Q1 e Q2 se ne riportano in tabella il dettaglio (tab. 7 - tab. 8) e se ne descrivono sinteticamente le intenzioni sottese alla strutturazione progressiva dello strumento.

Il questionario Q1 è strutturato come segue (tab. 7):

Tab. 7: Tabella sintetica descrittiva dello strumento di indagine in entrata Q1

Questionario ex ante (Q1)			
Sezione A 1-8 (Q1) Dati personali	A1	Genere	<i>Nominale</i>
	A2	Quanti anni hai	<i>Raggruppamento</i>
	A3	In quale provincia risiedi	<i>Raggruppamento</i>
	A4	Che tipo di formazione hai? (Puoi scegliere più di una risposta)	<i>Nominale</i>
	A5	Hai già un'esperienza lavorativa nella scuola in uno dei seguenti ordini di scuola (attuale o precedente) (puoi indicare più risposte)	<i>Nominale</i>
	A6	Esperienza lavorativa in anni (se non si è sicure/i fornire una stima)	<i>Raggruppamento</i>
	A7	Esperienza di insegnamento sul sostegno	<i>Nominale</i>
	A8	Esperienza di tirocinio diretto	<i>Nominale</i>
SEZIONE B 9-19 (Q1) Dimensioni TPE e ricadute	Nei laboratori per il sostegno svolti sinora		<i>Scala Likert</i> Per niente Poco Abbastanza Molto Moltissimo
	B9	Quanto era presente: La formazione teorica La formazione pratica La formazione esperienziale	
	B10	Quanto hanno influito sulla tua percezione di auto-efficacia in qualità di insegnante di sostegno I contenuti teorici Le esperienze pratiche I laboratori esperienziali	
	B11	Quanto ritieni che abbiano inciso sulla tua capacità di scelte di strategie inclusive I contenuti teorici Le esperienze pratiche I laboratori esperienziali	
	B12	Quanto hanno influito sulla tua motivazione a partecipare I contenuti teorici Le esperienze pratiche I laboratori esperienziali	
	B13	I laboratori svolti finora hanno previsto l'integrazione delle tre dimensioni formative teorico pratico ed esperienziale	
	B14	La tua percezione di efficacia in qualità di insegnante di sostegno si è modificata a seguito della formazione	
	B15	I laboratori ti hanno fornito efficaci strumenti di intervento, in qualità di insegnante di sostegno	
	B16	Sei preoccupato del fatto di non avere le conoscenze e le abilità necessarie per insegnare a bambini con disabilità	
	B17	Parteciperesti ad altri laboratori come quelli svolti sinora	
	B18	I laboratori svolti sinora ti hanno aiutato a superare alcuni tuoi timori nei confronti della disabilità (modificando la tua percezione nei confronti dell'inclusione)	
	B19	Pensi che su questo ultimo aspetto abbia influito maggiormente La formazione teorica La formazione pratica La formazione esperienziale	
	SEZIONE C 20-23 (Q1)	C20	
C21		Qual è secondo te il compito del docente nel promuovere l'inclusione?	
C22		Ritieni che i laboratori svolti sinora siano stati efficaci a formarti in qualità di insegnante di sostegno? Se sì perché? (rispondi brevemente)	

Disabilità Professionalità docente Formazione	C23	Come dovrebbe essere secondo te la formazione per rispondere efficacemente al tuo bisogno di futuro insegnante di sostegno?	
SEZIONE D 24 a-f (Q1) Opinioni e credenze “Disabilità”	D24	Quanto secondo te la condizione di disabilità dipende:	<i>Scala Cantril</i>
		a Dalle condizioni fisiche e/o psichiche del bambino	1 per nulla 10 totalmente
		b Dalle capacità del bambino	
		c Dall’organizzazione del contesto in cui il bambino si trovi ad interagire	
		d Dalla scelta di strategie inclusive del docente	
		e Dalle capacità inclusive dei compagni di classe	
		F Dalla partecipazione alle attività della classe	
SEZIONE E 25 a-f (Q1) Autopercezione delle potenzialità inclusive	E25	Indica secondo te quanto puoi fare per:	
		a Coinvolgere il bambino con disabilità in tutte le attività con i compagni	1 niente 10 moltissimo (Questa sezione ha lo scopo di aiutarci a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche).
		b Far sì che i compagni di classe coinvolgano il bambino con disabilità	
		c Far sì che il bambino con disabilità rispetti l’organizzazione dei tempi della giornata	
		d Far sì che il bambino con disabilità permanga con piacere a scuola	
		e Far sì che la presenza del bambino con disabilità non sia di disturbo per gli altri bambini	
		f Prevenire situazioni di disagio per il bambino con disabilità	

Sinteticamente, il Q1 ha indagato le seguenti sezioni:

- A 1-6 (Q1) - Dati personali
- B 9-19 (Q1) - Dimensioni TPE e ricadute (già precedentemente somministrate nella prima e seconda fase di sperimentazione dell’approccio, come da timeline).
- C 20-23 (Q1) – Disabilità; Professionalità docente; Formazione
- D 24 a-f (Q1) - Opinioni e credenze “Disabilità”
- E 25 a-f (Q1) - Autopercezione delle potenzialità inclusive

Le sezioni C-D-E, sono state sviluppate a seguito della seconda fase di sperimentazione, e sono state somministrate sia in entrata (Q1) che in uscita (Q2) per verificare se, in riferimento alle aree indagate, vi fossero state variazioni della percezione nei confronti della disabilità e delle potenzialità dell’approccio inclusivo.

Segue una descrizione sintetica e analitica del questionario Q2 (tab. 8):

Tab. 8: Tabella sintetica descrittiva dello strumento di indagine somministrato in uscita Q2

Questionario post-formazione (Q2) Sezione comune (Q1-Q2)			
Sezione A 1-8 (Q2) Dati personali	A1	Genere	<i>Nominale</i>
	A2	Quanti anni hai	<i>Raggruppamento</i>
	A3	In quale provincia risiedi	<i>Raggruppamento</i>
	A4	Che tipo di formazione hai? (Puoi scegliere più di una risposta)	<i>Nominale</i>
	A5	Hai già un'esperienza lavorativa nella scuola in uno dei seguenti ordini di scuola (attuale o precedente) (puoi indicare più risposte)	<i>Nominale</i>
	A6	Esperienza lavorativa in anni (se non si è sicure/i fornire una stima)	<i>Raggruppamento</i>
	A7	Esperienza di insegnamento sul sostegno	<i>Nominale</i>
	A8	Esperienza di tirocinio diretto	<i>Nominale</i>
SEZIONE B 9-19 (Q2) Dimensioni TPE e ricadute	Nel laboratorio per il sostegno appena concluso		<i>Scala Likert</i>
	B9	Quanto era presente: La formazione teorica La formazione pratica La formazione esperienziale	Per niente Poco Abbastanza Molto Moltissimo
	B10	Quanto hanno influito sulla tua percezione di auto-efficacia in qualità di insegnante di sostegno I contenuti teorici Le esperienze pratiche I laboratori esperienziali	
	B11	Quanto ritieni che abbiano inciso sulla tua capacità di scelte di strategie inclusive I contenuti teorici Le esperienze pratiche I laboratori esperienziali	
	B12	Quanto hanno influito sulla tua motivazione a partecipare I contenuti teorici Le esperienze pratiche I laboratori esperienziali	
	B13	Il laboratorio appena svolto ha previsto l'integrazione delle tre dimensioni formative teorico pratico ed esperienziale	
	B14	La tua percezione di efficacia in qualità di insegnante di sostegno si è modificata a seguito della formazione integrata	
	B15	Il laboratorio appena svolto ti ha fornito efficaci strumenti di intervento, in qualità di insegnante di sostegno	
	B16	Sei preoccupato del fatto di non avere le conoscenze e le abilità necessarie per insegnare a bambini con disabilità	
	B17	Parteciperesti ad altri laboratori come quello appena svolto	
	B18	Il laboratorio appena svolto ti ha aiutato a superare alcuni tuoi timori nei confronti della disabilità (modificando la tua percezione nei confronti dell'inclusione)	
	B19	Pensi che su questo ultimo aspetto abbia influito maggiormente La formazione teorica La formazione pratica La formazione esperienziale	
SEZIONE	C20	Cos'è per te la disabilità?	<i>Risposta aperta</i>

C 20-23 (Q2) Disabilità Professionalità docente Formazione	C21	Qual è secondo te il compito del docente nel promuovere l'inclusione?		
	C22	Ritieni che il laboratorio appena svolto sia stato efficace a formarti in qualità di insegnante di sostegno? Se sì perché? (rispondi brevemente)		
	C23	Come dovrebbe essere secondo te la formazione per rispondere efficacemente al tuo bisogno di futuro insegnante di sostegno?		
SEZIONE D 24 a-f (Q2) Opinioni e credenze "Disabilità"	D24	Quanto secondo te la condizione di disabilità dipende:	<i>Scala Cantril</i>	
		a	Dalle condizioni fisiche e/o psichiche del bambino	1 per nulla 10 totalmente
		b	Dalle capacità del bambino	
		c	Dall'organizzazione del contesto in cui il bambino si trovi ad interagire	
		d	Dalla scelta di strategie inclusive del docente	
		e	Dalle capacità inclusive dei compagni di classe	
		f	Dalla partecipazione alle attività della classe	
SEZIONE E 25 a-f (Q2) Autopercezione delle potenzialità inclusive	E25	Indica secondo te quanto puoi fare per:	<i>Scala Cantril</i>	
		a	Coinvolgere il bambino con disabilità in tutte le attività con i compagni	1 niente 10 moltissimo
		b	Far sì che i compagni di classe coinvolgano il bambino con disabilità	
		c	Far sì che il bambino con disabilità rispetti l'organizzazione dei tempi della giornata	(Questa sezione ha lo scopo di aiutarci a comprendere il tipo di questioni che creano difficoltà agli insegnanti nello svolgimento delle loro attività scolastiche).
		d	Far sì che il bambino con disabilità permanga con piacere a scuola	
		e	Far sì che la presenza del bambino con disabilità non sia di disturbo per gli altri bambini	
		f	Prevenire situazioni di disagio per il bambino con disabilità	
SEZIONE Q2 (sezioni indagate esclusivamente in uscita)				
Di seguito ti chiediamo di riflettere su alcuni aspetti del laboratorio appena svolto. Ti chiediamo di rispondere sinceramente a ciascuno degli elementi in elenco, pensando all'importanza che attribuisce a ciascuno di essi.				
SEZIONE F 26 a-e (Q2) Elementi costitutivi dell'approccio	F26	Quanto è stato importante per te:	<i>Scala Cantril</i>	
		a	Svolgere attività che prevedessero il coinvolgimento della corporeità	1 per nulla importante 10 totalmente importante
		b	Svolgere attività che coinvolgessero le emozioni	
		c	I laboratori pratico-esperienziali	
		d	Le discussioni finali, al termine di ogni giornata	
		e	Le restituzioni intermedia e/o finale (raccolta audio-video-foto, narrazione delle esperienze)	
Di seguito riportiamo alcune affermazioni espresse da persone che in passato hanno partecipato, come te, al corso appena svolto. Ti chiediamo di esprimere il tuo grado di accordo.				
SEZIONE G 27-31 (Q2) Ricadute degli elementi	G27	Il laboratorio relazionale è stato utile:	<i>Scala Cantril</i>	
		a	A farti sentire parte di un gruppo	
		b	Ai fini della tua motivazione a partecipare	1 totalmente in disaccordo 6 totalmente d'accordo
		c	A coinvolgerti emotivamente	
		d	Altro (specificare)	

costitutivi dell'approccio	G28	I laboratori pratico-esperienziali ti hanno consentito di:			
		a	Percepire in prima persona le emozioni che si innescano durante le Attività		
		b	Vivere in prima persona le dinamiche relazionali che si innescano tra i bambini		
		c	Riflettere sulle strategie da mettere in atto a scuola		
		d	Altro (specificare)		
	G29	La discussione finale sulle esperienze vissute ti ha consentito di:			
		a	Percepire su di te l'importanza della sospensione del giudizio		
		b	Percepire l'importanza dell'ascolto attivo		
		c	Attribuire senso all'esperienza laboratoriale		
		d	Ricavare informazioni utili per l'insegnamento		
	G30	La restituzione finale ("raccolta audio-video-foto" narrazione delle esperienze) da parte del docente ti ha consentito di:			
		a	"percepire" in prima persona il concetto di "cura educativa"		
		b	sentirti coinvolto emotivamente nell'esperienza di formazione		
		c	legare i contenuti teorici alle tue esperienze personali		
		d	avere un feedback che ha aggiunto valore all'intera esperienza		
e		percepire l'efficacia dell'esperienza formativa			
f		Altro (specificare)			
G31	Ti chiediamo di descrivere in poche parole che sensazioni, o quali ricadute ha avuto su di te la visione del filmato di restituzione finale dell'esperienza realizzato dal docente		Risposta aperta		
SEZIONE H 32 a-f; 33- 34 (Q2) Ricadute formazione integrata	H32	La formazione integrata Embodied based (teorica pratica esperienziale):		Scala Cantril 1 totalmente in disaccordo 6 totalmente d'accordo	
		a	Ha consentito per te lo sviluppo di competenze spendibili nella realtà lavorativa		
		b	Ha consentito per te una migliore comprensione dei contenuti teorici		
		c	Ha stimolato in te le riflessioni sulle dinamiche relazionali		
		d	Ha stimolato in te riflessioni metacognitive sulle tue potenzialità Inclusive		
		e	Ha influito positivamente sulle tue convinzioni rispetto all'inclusione		
		f	Ha influito positivamente sulla tua percezione di autoefficacia nelle prassi inclusive (ovvero ti senti più capace ad attivare l'inclusione)		
		g	Altro (specificare)		
	H33	Ritieni ci sia bisogno, per i docenti, di una formazione teorico-pratico esperienziale?			Scala Cantril
	H34	Se avessi l'occasione di partecipare ad altri corsi di formazione integrata, parteciparesti volentieri?			1 sicuramente sì 6 sicuramente no

SEZIONE I 35 a-n (Q2) Ricadute video- modeling	I35	Le attività pratiche di osservazione e discussione mediata dai video del bambino a scuola, secondo te ti ha consentito:		<i>Scala Cantril</i> 1 totalmente in disaccordo 6 totalmente d'accordo
		a	di metterti nei panni del bambino	
		b	di metterti nei panni del docente, fornendoti spunti per agire in classe	
		c	di sviluppare o affinare la capacità di cogliere le intenzioni del bambino	
		d	di migliorare la tua capacità di osservazione del bambino in un contesto reale complesso	
		e	di colmare il divario tra teoria e pratica	
		f	di semplificare la complessità della classe, attraverso l'analisi del contesto	
		g	di acquisire o affinare conoscenze procedurali, attraverso l'osservazione dell'interazione didattica	
		h	di attivare il ragionamento sulle strategie didattiche da compiere	
		i	di comprendere "l'implicito" sotteso ad alcune azioni del bambino o dell'insegnante (gesti, sguardi, comunicazione non verbale, organizzazione tempo/spazio)	
		l	di osservare situazioni reali di un'inclusione efficace, migliorando la tua percezione sull'inclusione	
		m	di comprendere meglio l'influenza che la tua corporeità (postura, vicinanza, organizzazione spaziale) ha sull'intervento educativo didattico	
		n	di sviluppare o affinare la capacità di progettare sulla zona di sviluppo prossimale del bambino	

In sintesi, riguardo lo strumento somministrato in uscita (Q2), le sezioni A 1-8; B 9-19; C 20-23; D 24 a-f; E 25 a-f sono comuni ai questionari Q1 e Q2.

In uscita il Q2 ha previsto, inoltre, l'integrazione delle seguenti sezioni di indagine:

- F 26 a-e (Q2) - Elementi costitutivi dell'approccio (già somministrata nelle sperimentazioni precedenti);
- G 27-31 (Q2) - Ricadute degli elementi costitutivi dell'approccio (già somministrata nelle sperimentazioni precedenti);
- H 32 a-f; 33-34 (Q2) - Ricadute formazione integrata (già somministrata nelle sperimentazioni precedenti);
- I 35 a-n (Q2) - Ricadute video-modeling (sezione aggiunta nella terza sperimentazione).

V.5.5.b Scala Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) (Sharma et al., 2012; Aiello et al., 2017)

Infine, in aggiunta alla somministrazione del Questionario (in uscita, Q2) è stato previsto il ricorso ad una scala validata in letteratura per la rilevazione del costrutto dell'autoefficacia, in continuità con quanto illustrato a proposito della centralità di credenze e atteggiamenti considerati in grado di incidere positivamente nell'ambito dell'agire didattico inclusivo del docente.

A tal fine è stata individuata la *Scala Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) (Sharma, Loreman & Forlin, 2012), per affiancare alle rilevazioni circa le percezioni dichiarate nelle risposte chiuse e aperte del questionario anche informazioni rilevate attraverso il ricorso ad uno strumento che, in quanto validato in letteratura, potesse aiutare a verificare la coerenza tra le due differenti modalità di rilevazione e a descrivere in maniera più esaustiva le dimensioni del costrutto di autoefficacia percepita e dichiarata. Come già argomentato nel secondo capitolo del presente lavoro, la letteratura scientifica mette in evidenza quanto più delle “teorie esplicite”, “le credenze e i valori impliciti” esercitano un'importante influenza sull'agire didattico del docente (Perla, 2010). Albert Bandura (1986) pone il comportamento umano all'interno di una costante e dinamica interazione tra le credenze le percezioni e le aspettative, ovvero i fattori personali, e tra questi e i fattori comportamentali e ambientali «ipotizzando che il comportamento individuale determina ed è determinato da tale causazione triadica reciproca” (Aiello et al., 2016a, p. 67).

Alla luce delle riflessioni sin qui condotte appare evidente la necessità, da un lato, di provare ad orientare le opinioni, le credenze del docente rispetto al proprio potenziale inclusivo per attivare processi metacognitivi, con i docenti stessi, che stimolino le riflessioni attorno alle proprie capacità, potenzialità e responsabilità (onori e oneri)

nell'agire in maniera significativa sulle possibilità di funzionamento stesso del bambino con disabilità. Questo per strutturare occasioni di individuazione di competenze, modi di fare e di agire, atteggiamenti maggiormente consapevoli, responsabili e competentemente orientati verso un agire didattico inclusivo efficace.

Dall'altro, risulta indispensabile, nell'ambito della ricerca educativa, porre attenzione a queste dimensioni che, per quanto implicite, contribuiscono invece a rendere maggiormente significativi i percorsi di formazione e dunque, per effetto indiretto tuttavia "voluto", a promuovere la strutturazione di interventi educativo-didattici inclusivi maggiormente efficaci.

La versione somministrata per questa ricerca è quella validata per il contesto italiano (Aiello et al., 2017), che comprende 18 item atti a misurare le aree di abilità richieste per un insegnamento efficace in classi inclusive. Nello specifico essa mira a misurare la percezione di autoefficacia del docente nella gestione di pratiche inclusive nel contesto educativo. In essa, il docente è chiamato a rispondere utilizzando una scala ordinale utile ad esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo in riferimento alle affermazioni presenti in ciascun item ("Totalmente in disaccordo" – TD; In Disaccordo – D; Parzialmente in Disaccordo – PD; Parzialmente d'Accordo – PA; D'Accordo – A; Totalmente d'Accordo - TA). Si riporta di seguito la strutturazione, nel dettaglio, della Scala TEIP (fig.2).

Fig. 2: Scala Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)
(Aiello P., Pace E., Dimitrov D.M., Sibilio M., 2017a).

Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP)
(Sharma, Loreman and Forlin, 2012)

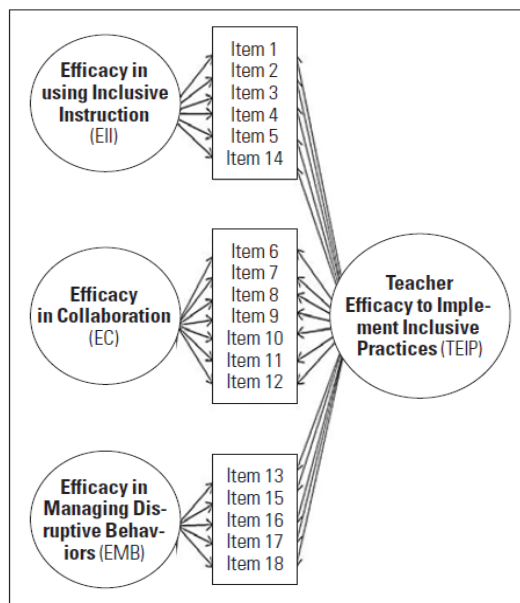
Cerchiare il numero che meglio rappresenta la vostra opinione a riguardo di ogni affermazione:

1	2	3	4	5	6
Totalmente in Disaccordo (TD)	In Disaccordo (D)	Parzialmente in Disaccordo (PD)	Parzialmente d'Accordo (PA)	D'Accordo (A)	Totalmente d'Accordo (TA)

		TD	D	PD	PA	A	TA
1.	Sono in grado di rendere chiare le mie aspettative riguardo il comportamento degli studenti.	1	2	3	4	5	6
2.	Sono in grado di calmare uno studente che disturba o che è rumoroso.	1	2	3	4	5	6
3.	Sono sicuro di essere in grado di mettere a loro agio i genitori quando si recano a scuola.	1	2	3	4	5	6
4.	Sono in grado di fornire assistenza alle famiglie affinché i loro figli ottengano il successo scolastico.	1	2	3	4	5	6
5.	Sono in grado di valutare accuratamente il livello di comprensione degli studenti rispetto a quanto ho insegnato loro.	1	2	3	4	5	6
6.	Sono in grado di fornire stimoli adeguati agli studenti più capaci.	1	2	3	4	5	6
7.	Sono sicuro di essere in grado di prevenire comportamenti di disturbo in classe prima che essi si realizzino.	1	2	3	4	5	6
8.	Sono in grado di controllare comportamenti di disturbo in classe.	1	2	3	4	5	6
9.	Sono sicuro di essere in grado di coinvolgere i genitori di bambini con disabilità nelle attività scolastiche.	1	2	3	4	5	6
10.	Sono sicuro di essere in grado di pianificare attività di apprendimento in modo da rispondere ai bisogni individuali degli studenti con disabilità.	1	2	3	4	5	6
11.	Sono in grado di far seguire ai bambini le regole della classe.	1	2	3	4	5	6
12.	Sono in grado di collaborare con altri professionisti (insegnanti di sostegno, logopedisti, etc.) nella redazione di piani educativi per studenti con disabilità.	1	2	3	4	5	6
13.	Sono in grado di lavorare insieme ad altri professionisti (docenti curricolari, insegnanti di sostegno ed altre figure professionali) per insegnare a studenti con disabilità.	1	2	3	4	5	6
14.	Sono sicuro di essere in grado di far lavorare gli studenti in coppia o in piccoli gruppi.	1	2	3	4	5	6
15.	Sono in grado di utilizzare varie modalità di valutazione (per esempio, il portfolio, i test, etc.).	1	2	3	4	5	6
16.	Sono sicuro di essere in grado di fornire informazioni ad altri che sanno poco delle politiche e le leggi in merito all'inclusione di studenti con disabilità.	1	2	3	4	5	6
17.	Sono sicuro di essere in grado di gestire studenti che sono fisicamente aggressivi.	1	2	3	4	5	6
18.	Sono in grado di fornire una spiegazione alternativa, oppure di utilizzare esempi, quando gli studenti sono confusi.	1	2	3	4	5	6

Infine, per illustrare la scomposizione dei fattori, sottesa alla organizzazione interna della scala TEIP, si fa ricorso alla figura 3 tratta dall'articolo di Aiello et al. (2017) "Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione", nel quale il gruppo di ricerca ha indagato a proposito del livello di efficacia percepita dai docenti, per l'implementazione di una didattica inclusiva in relazione alle opinioni, agli atteggiamenti e alle preoccupazioni nei confronti dell'inclusione (2016a).

Fig. 3 Fattore generale del costrutto TEIP e tre specifici aspetti del costrutto (EII, EC e EMB)
(tratto da Aiello et al., 2016a, p. 75)



La figura (fig. 3) mostra la suddivisione dei 18 item in tre fattori: Efficacia nell'istruzione inclusiva (EII); Efficacia nella collaborazione (EC); Efficacia nella gestione di comportamenti problema (EMB).

V.5.6 Analisi dei dati

I dati quali-quantitativi, acquisiti attraverso la somministrazione del questionario auto-compilato tramite l'interfaccia digitale SurveyMonkey, unitamente alle informazioni generali del campione (dati anagrafici e informazioni generali sulle esperienze di formazione, lavorative di tirocinio pregresse, già descritte nel paragrafo dedicato alla descrizione del campione) sono stati registrati e codificati in ambiente SPSS-23.

Per ogni item sono stati calcolati sia in ingresso che in uscita, la frequenza e la percentuale (per gli item da B9 a B18) e media, deviazione standard, valore minimo e massimo (per gli altri Item). Infine, i valori percentuali e quelli relativi alle medie, della seconda parte del questionario sono stati messi a confronto per le sezioni somministrate sia in ingresso

che in uscita e sono stati descritti esclusivamente in uscita per quegli item somministrati solo a seguito dell'esperienza di formazione integrata EC-based.

I dati sono stati rappresentati in tabelle, che riportano (in base alla rilevazione su scala Likert o Cantril) i valori di frequenze, percentuali, medie e deviazioni standard.

V.6 Risultati e discussione

Confronto Q1 e Q2

In considerazione dell'elevato numero dei dati rilevati, in questa sezione si è scelto di inserire la discussione dei dati unitamente alla presentazione dei risultati.

Oltre alla rappresentazione in tabelle dei dati quantitativi e alla discussione dei dati maggiormente rilevanti, sarà poi introdotta la sezione relativa ad una prima analisi preliminare dei dati qualitativi, che ha posto l'attenzione sulle risposte raccolte nelle domande a risposta aperta presenti nel questionario. A tal proposito, è stata effettuata su di esse un'analisi qualitativa interpretativa, volta a selezionare il contenuto saliente utile all'orientamento delle scelte future della ricerca. Infine, le stesse risposte sono state utilizzate per effettuare un'analisi del contenuto di primo tipo (Rositi, 1988), con l'obiettivo di ridurre la complessità e la vastità delle informazioni raccolte. Questo tipo di analisi ha permesso la scomposizione dei testi in un numero limitato di categorie attraverso l'utilizzo di procedure di scomposizione analitica e classificazione (Weber, 1990).

In questa sede il riferimento ai dati qualitativi si costituisce come indagine esplorativa di alcuni fattori presi per la prima volta in esame. Nello specifico il costrutto della disabilità è stato rilevato in fase ex ante- e post- formazione per comprendere se e in che modo sia meglio orientare le ricerche future. La sezione qualitativa, dunque, svolge in questa sede una funzione complementare di supporto alla rilevazione quantitativa, nonché una

orientativa dello “sguardo del ricercatore” su aree non sufficientemente indagate sinora onde guidare le future scelte di implementazione dell’approccio e dell’indagine. Infine, si rende noto che per ragioni di sintesi non sono descritti e discussi, nel presente lavoro, i seguenti item: A3 e A6; B-19; C21, C22, C23; G31; H33, H34.

Costruzione item Sezione B9-19

Per avviare la lettura e la discussione dei dati, questa sezione prende l’avvio dalla descrizione della logica di costruzione degli Item di indagine della Sezione B 9-19 (la sezione A è stata precedentemente descritta nel paragrafo relativo alla descrizione del campione).

La sezione B ha avuto lo scopo di indagare a proposito della co-esistenza, rilevata a partire dalle opinioni dei rispondenti, delle differenti “dimensioni della formazione” (teoriche, pratiche ed esperienziali) (Item B9 - B19) e delle relative ricadute rispettivamente su:

- percezione di autoefficacia (Item B10 e B14);
- capacità di scelta di strategie inclusive (Item B11 e B15);
- motivazione a partecipare ad altre esperienze di formazione (Item B12 e B17).

Infine, l’item B16 è un item di verifica degli item B11 e B15; l’item B18 è un item di verifica degli item B10 e B14.

Questi elementi sono stati indagati, in ingresso (Q1), in riferimento ai laboratori frequentati prima del laboratorio EC-based, mentre in uscita (Q2) in riferimento all’esperienza laboratoriale implementata secondo l’approccio integrato TPE EC-based.

Confronto Q1-Q2 - Sezione B9-19

Alla luce del confronto tra i risultati delle due somministrazioni (Q1 e Q2), per l’item B9 che indaga sulla strutturazione integrata delle dimensioni teorica, pratica ed esperienziale nell’ambito dei laboratori. L’Item ha chiesto ai rispondenti di indicare quanto fossero

presenti le tre dimensioni della formazione, esprimendo un valore su scala Likert a 5 punti, compreso tra “per niente” e “moltissimo”, in cui “abbastanza” rappresenta un valore neutro.

Tab. 9: Sezione B9 - Dimensioni TPE-ricadute (Q1 e Q2)

Q1 - B9				Q2 - B9			
Nei laboratori per il sostegno svolti sinora quanto era presente:				Nel laboratorio appena svolto quanto era presente:			
La formazione teorica		Frequenza	%	La formazione teorica		Frequenza	%
Valido	Per niente	2	,6	Valido	Per niente	1	,3
	Poco	12	3,7		Poco	10	3,0
	Abbastanza	104	32,0		Abbastanza	106	31,7
	Molto	138	42,5		Molto	143	42,8
	Moltissimo	69	21,2		Moltissimo	74	22,2
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0
La formazione pratica		Frequenza	%	La formazione pratica		Frequenza	%
Valido	Per niente	1	,3	Valido	Per niente	2	,6
	Poco	37	11,4		Poco	25	7,5
	Abbastanza	123	37,8		Abbastanza	104	31,1
	Molto	116	35,7		Molto	124	37,1
	Moltissimo	48	14,8		Moltissimo	79	23,7
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0
La formazione esperienziale		Frequenza	%	La formazione esperienziale		Frequenza	%
Valido	Per niente	7	2,2	Valido	Per niente	2	,6
	Poco	54	16,6		Poco	32	9,6
	Abbastanza	129	39,7		Abbastanza	94	28,1
	Molto	94	28,9		Molto	106	31,7
	Moltissimo	41	12,6		Moltissimo	100	29,9
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0

Come evidenziato in tabella (tab. 9), relativamente alla “dimensione pratica”, si registra una diminuzione dei valori *per niente*, *poco* e *abbastanza* ed un corrispondente incremento dei valori *molto*, che da 35,7% passa a 37,1% e *moltissimo*, che passa da 14,8% a 23,7%, ad indicare una variazione della percezione di una maggiore presenza di questa dimensione della formazione all’interno del laboratorio EC-based.

La dimensione esperienziale vede un incremento dei valori *molto* (da 28,9% a 31,7%) e *moltissimo* (da 12,6% a 29,9%) ad esprimere una maggior presenza della dimensione esperienziale nell'ambito dei laboratori strutturati secondo l'approccio EC-based.

Un aspetto interessante riguarda la dimensione teorica che, coerentemente con le intenzioni di strutturazione dell'approccio, non è percepita come "ridotta" rispetto alle altre due dimensioni (pratica ed esperienziale). I valori restano simili nelle due fasi di somministrazione, nello specifico la dimensione teorica risulta anch'essa lievemente incrementata: il valore *molto*, infatti, passa da 42,2% a 42,8%, mentre *moltissimo* da 21,2% a 22,2%.

In sintesi, il confronto dei dati pre- e post- permette di rilevare una differenza significativa tra i laboratori EC-b e i precedenti laboratori esperiti nel corso di Specializzazione per il sostegno didattico.

Tab. 10: Sezione B13 – Opinioni sulla presenza delle tre dimensioni della formazione nell'ambito dei laboratori (Q1 e Q2)

Q1 - B13				Q2 - B13			
I laboratori svolti finora hanno previsto l'integrazione delle tre dimensioni formative teorico pratico esperienziale				Il laboratorio appena svolto ha previsto l'integrazione delle tre dimensioni formative teorico pratico esperienziale			
		Frequenza	%			Frequenza	%
Valido	Per niente	1	,3	Valido	Poco	5	1,5
	Poco	19	5,8		Abbastanza	31	9,3
	Abbastanza	135	41,5		Molto	128	38,3
	Molto	136	41,8		Moltissimo	170	50,9
	Moltissimo	34	10,5		Totale	334	100,0
Totale		325	100,0				

Quanto dichiarato a proposito della presenza delle tre dimensioni della formazione nell'ambito dei laboratori, è confermato dalla rilevazione dell'item B13 (tab. 10) che chiedeva se i laboratori svolti finora avessero "previsto l'integrazione delle tre dimensioni formative teorico pratico esperienziale". È particolarmente significativa la differenza tra il pre- e il post-: come mostrato in tabella (tab. 10), scompare nel post il valore per niente,

il valore *abbastanza* passa dal 41,5% al 9,3%, con una differenza di punti percentuale di 32,2, che si riversano sul valore *moltissimo*, che da un 10,5% rilevato in ingresso, diventa 50,9 in uscita.

Per l'item B10 (tab. 11) che rileva rispettivamente l'influenza delle tre dimensioni (teorico, pratico, esperienziale) *sulla percezione di autoefficacia* si registra un incremento per ciascuna delle tre dimensioni.

Tab. 11: Sezione B10 - Influenza delle tre dimensioni sulla percezione dell'autoefficacia (Q1 e Q2)

Q1 – B10				Q2 – B10			
Quanto hanno influito sulla tua percezione di auto-efficacia in qualità di insegnante di sostegno				Quanto hanno influito sulla tua percezione di auto-efficacia in qualità di insegnante di sostegno			
Contenuti teorici		Frequenza	%	Contenuti teorici		Frequenza	%
Valido	Per niente	3	,9	Valido	Per niente	1	,3
	Poco	21	6,5		Poco	15	4,5
	Abbastanza	126	38,8		Abbastanza	133	39,8
	Molto	132	40,6		Molto	130	38,9
	Moltissimo	43	13,2		Moltissimo	55	16,5
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0
<hr/>				<hr/>			
Le esperienze pratiche		Frequenza	%	Le esperienze pratiche		Frequenza	%
Valido	Per niente	2	,6	Valido	Per niente	1	,3
	Poco	24	7,4		Poco	10	3,0
	Abbastanza	64	19,7		Abbastanza	67	20,1
	Molto	154	47,4		Molto	145	43,4
	Moltissimo	81	24,9		Moltissimo	111	33,2
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0
<hr/>				<hr/>			
I laboratori esperienziali		Frequenza	%	I laboratori esperienziali		Frequenza	%
Valido	Per niente	6	1,8	Valido	Per niente	1	,3
	Poco	23	7,1		Poco	8	2,4
	Abbastanza	77	23,7		Abbastanza	60	18,0
	Molto	146	44,9		Molto	126	37,7
	Moltissimo	73	22,5		Moltissimo	139	41,6
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0

Nello specifico:

- per la *dimensione teorica* si registra un incremento per i valori di *abbastanza*, *molto* e *moltissimo* (in particolare quest'ultimo passa dal 13,2 al 16,5%);
- per la *dimensione pratica* si registra analogamente un incremento per i valori *abbastanza* (da 19,7 a 20,1 %) e *moltissimo* (da 24,9 a 33,2%);
- per la *dimensione esperienziale* diminuiscono tutti i valori (*per niente*, *poco*, *abbastanza* e *molto*) e recupera il valore *moltissimo* che passa dal 22,5% al 41,6%.

È possibile ipotizzare che questo incremento di circa 20 punti percentuale registrato, solo per la dimensione esperienziale, sommato ai punti di incremento relativi alle altre dimensioni, sia perfettamente coerente con quanto rilevato dall'item B14 (tab. 12).

Tab. 12: Sezione B 14 – Influenza dei laboratori sulla percezione di efficacia in qualità di insegnante di sostegno (Q1 e Q2)

Q1 - B14				Q2 - B14			
La tua percezione di efficacia in qualità di insegnante di sostegno si è modificata a seguito della formazione				La tua percezione di efficacia in qualità di insegnante di sostegno si è modificata a seguito della formazione integrata			
		Frequenza	%			Frequenza	%
Valido	Per niente	1	,3	Valido	Per niente	2	,6
	Poco	22	6,8		Poco	7	2,1
	Abbastanza	107	32,9		Abbastanza	88	26,3
	Molto	137	42,2		Molto	154	46,1
	Moltissimo	58	17,8		Moltissimo	83	24,9
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0

L'item rileva quanto la percezione di efficacia in qualità di insegnante di sostegno (tab. 12) si è positivamente modificata a seguito della formazione integrata. In questo item si registra un incremento dei valori *molto* (da 42,2 a 46,1%) e *moltissimo* (da 17,8 a 24,9%).

Tab. 13: Sezione B11 - Influenza delle tre dimensioni della formazione sulla capacità di scelta di strategie inclusive (Q1 e Q2)

Q1 – B11			Q2 – B11				
Quanto ritieni hanno influito sulla tua capacità di scelta di strategie inclusive			Quanto ritieni hanno influito sulla tua capacità di scelta di strategie inclusive				
Contenuti teorici	Frequenza	%	Contenuti teorici	Frequenza	%		
Valido	Per niente	3	,9	Valido	Per niente	3	,9
	Poco	24	7,4		Poco	15	4,5
	Abbastanza	116	35,7		Abbastanza	124	37,1
	Molto	137	42,2		Molto	134	40,1
	Moltissimo	45	13,8		Moltissimo	58	17,4
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0
Le esperienze pratiche	Frequenza	%	Le esperienze pratiche	Frequenza	%		
Valido	Per niente	4	1,2	Valido	Per niente	2	,6
	Poco	16	4,9		Poco	9	2,7
	Abbastanza	70	21,5		Abbastanza	62	18,6
	Molto	160	49,2		Molto	147	44,0
	Moltissimo	75	23,1		Moltissimo	114	34,1
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0
I laboratori esperienziali	Frequenza	%	I laboratori esperienziali	Frequenza	%		
Valido	Per niente	7	2,2	Valido	Per niente	2	,6
	Poco	18	5,5		Poco	5	1,5
	Abbastanza	83	25,5		Abbastanza	55	16,5
	Molto	150	46,2		Molto	144	43,1
	Moltissimo	67	20,6		Moltissimo	128	38,3
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0

Come mostrato in tab. 13, l'item B11 rileva l'opinione dei rispondenti circa la capacità di influire sulla "capacità di scelta di strategie inclusive", attraverso l'impiego delle tre dimensioni della formazione. In particolare, i dati a confronto del pre- e post- test, rilevano quanto segue:

- la *dimensione pratica* sembrerebbe influire moltissimo sulla capacità di scelta di strategie inclusive. Diminuiscono tutti i valori (*per niente, poco, abbastanza e molto*) e cresce il valore *moltissimo* (dal 23,2% al 34,1%).

- Analogamente per la *dimensione esperienziale* diminuiscono tutti i valori e aumenta la percezione per cui questa sembrerebbe influire *moltissimo* (valore che passa dal 20,6% al 38,3%).
- Anche in questo caso la *dimensione teorica* vede un incremento del valore *moltissimo* che passa da 13,8% a 17,4%. Anche la teoria, dunque, sembrerebbe incidere maggiormente sulle scelte inclusive a conferma dell'ipotesi per cui i laboratori pratico esperienziali perseguono lo scopo di rendere maggiormente efficace anche la formazione teorica, che mira a costituirsi come un'esperienza trasformativa e significativa delle dimensioni personali, decisionali e pragmatiche della professione.

Tab. 14: Sezione B15 - Influenza dei laboratori sull'acquisizione di strumenti utili spendibili a scuola (Q1 e Q2)

Q1 - B15				Q2 - B15			
I laboratori ti hanno fornito efficaci strumenti di intervento, in qualità di insegnante di sostegno				Il laboratorio appena svolto ti ha fornito efficaci strumenti di intervento, in qualità di insegnante di sostegno			
		Frequenza	%			Frequenza	%
Valido	Poco	22	6,8	Valido	Poco	6	1,8
	Abbastanza	105	32,3		Abbastanza	51	15,3
	Molto	136	41,8		Molto	137	41,0
	Moltissimo	62	19,1		Moltissimo	140	41,9
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0

Ancora in riferimento alla capacità dell'approccio di trasferire strategie utili spendibili a scuola (tab. 14), l'item B15 conferma questi valori. In particolare, la voce *moltissimo* pari al 19,1% in entrata diventa del 41,9% in uscita. Anche in questo caso occorre evidenziare una significativa variazione della percezione dei docenti, a seguito del laboratorio EC-b circa l'incidenza dei contenuti teorico-pratico esperienziali, che rispondono in maniera efficace al bisogno formativo del docente di acquisire competenze didattiche inclusive realmente spendibili nella realtà scolastica.

Tab. 15: Sezione B16 - Influenza dei laboratori sulla preoccupazione circa le abilità necessarie ad assolvere al compito inclusivo (Q1 e Q2)

Q1 - B16				Q2 - B16			
Sei preoccupato del fatto di non avere le conoscenze e le abilità necessarie per insegnare a bambini con disabilità				Sei preoccupato del fatto di non avere le conoscenze e le abilità necessarie per insegnare a bambini con disabilità			
		Frequenza	%			Frequenza	%
Valido	Per niente	28	8,6	Valido	Per niente	21	6,3
	Poco	98	30,2		Poco	112	33,5
	Abbastanza	139	42,8		Abbastanza	146	43,7
	Molto	37	11,4		Molto	35	10,5
	Moltissimo	23	7,1		Moltissimo	20	6,0
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0

Ancora in riferimento alle abilità e competenze spendibili a scuola l'item B16 chiedeva agli indagati di esprimere la propria opinione circa la preoccupazione relativa al "non avere le conoscenze e le abilità necessarie per insegnare a bambini con disabilità" (tab. 15). Questo item merita un'attenzione particolare, in quanto ci si potrebbe aspettare che gli incrementi registrati a proposito dell'efficacia della formazione integrata, rilevati sinora e discussi in seguito in riferimento ai successivi item, dovrebbe comportare una minor preoccupazione circa le abilità ritenute necessarie dai docenti per insegnare ai bambini con disabilità. In contrasto con questa prima e superficiale ipotesi, invece, si registrano valori pressoché uguali dal confronto tra la somministrazione in entrata e quella in uscita, lievemente inferiore in uscita per i valori positivi (diminuiscono *molto* e *moltissimo* in riferimento alla "preoccupazione"). La voce *abbastanza* passa dal 42,8% al 43,7%, la voce *molto* dal 11,4% al 10,5%, infine la voce *moltissimo* passa dal 7,1% al 6,0%. Con una discreta cautela interpretativa del dato, questa "prudenza" rilevata nelle opinioni degli indagati sembrerebbe esprimere una profonda considerazione da parte dei rispondenti della complessità sottesa al compito inclusivo. L'incremento della voce *abbastanza* ed il lievissimo decremento delle voci *molto* e *moltissimo*, ad indicare la preoccupazione circa il compito inclusivo, suggeriscono che vi sia una chiara (forse

maggiore) comprensione della responsabilità sottesa al proprio compito, per la quale i docenti, piuttosto che cedere ad uno “slancio ottimistico”, dimostrano di riconoscere la reale complessità sottesa all’implementazione di processi inclusivi virtuosi, pur modificando la propria percezione rispetto alla disabilità e alle proprie potenzialità inclusive. Anche nell’ambito delle riflessioni attivate nel corso delle discussioni finali, poste al termine di ciascuna giornata laboratoriale, ricorreva sovente il tema della responsabilità e delle potenzialità del ruolo del docente, in particolar modo del docente di sostegno. Probabilmente è esattamente questa assunzione consapevole di responsabilità la base su cui poter costruire il proprio *habitus* e assumere una corporeità didattica inclusiva che sia realisticamente in grado di fronteggiare il compito.

Tab. 16: Sezione B12 influenza delle tre dimensioni della formazione sulla motivazione a partecipare ad analoghe esperienze di formazione (Q1 e Q2)

Q1 – B12				Q2 – B12			
Quanto hanno influito sulla tua motivazione a partecipare				Quanto hanno influito sulla tua motivazione a partecipare			
Contenuti teorici		Frequenza	%	Contenuti teorici		Frequenza	%
Valido	Per niente	4	1,2	Valido	Per niente	3	,9
	Poco	35	10,8		Poco	29	8,7
	Abbastanza	110	33,8		Abbastanza	124	37,1
	Molto	124	38,2		Molto	114	34,1
	Moltissimo	52	16,0		Moltissimo	64	19,2
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0
<hr/>				<hr/>			
Le esperienze pratiche		Frequenza	%	Le esperienze pratiche		Frequenza	%
Valido	Per niente	3	,9	Valido	Per niente	1	,3
	Poco	5	1,5		Poco	4	1,2
	Abbastanza	62	19,1		Abbastanza	43	12,9
	Molto	145	44,6		Molto	156	46,7
	Moltissimo	110	33,8		Moltissimo	130	38,9
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0
<hr/>				<hr/>			
I laboratori esperienziali		Frequenza	%	I laboratori esperienziali		Frequenza	%
Valido	Per niente	3	,9	Valido	Per niente	1	,3
	Poco	9	2,8		Poco	4	1,2
	Abbastanza	73	22,5		Abbastanza	47	14,1
	Molto	141	43,4		Molto	136	40,7
	Moltissimo	99	30,5		Moltissimo	146	43,7
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0

L'item B12 ha indagato sulla capacità delle tre dimensioni di incidere sulla *motivazione a partecipare* (tab. 16). Nello specifico, è importante evidenziare i risultati emergenti a proposito dell'influenza esercitata sulla motivazione a partecipare:

- dalle esperienze pratiche per le quali il dato, *molto* passa dal 44,6% al 46,7% e *moltissimo* dal 33,8% a 38,9%;
- dai laboratori esperienziali, per i quali il valore *moltissimo* passa dal 30,5% al 43,7%;
- dalla formazione teorica per la quale si registra nuovamente un incremento dei valori *abbastanza* (da 33,8 % a 37,1 %) e *moltissimo* (da 16,0% a 19,2%).

La somma degli incrementi delle tre dimensioni sembrerebbe suggerire che l'approccio di formazione EC-b sia percepito in grado di incidere fortemente sulla motivazione a partecipare a corsi di formazione così strutturati.

Tab. 17: Sezione B17 opinioni sulla volontà a partecipare ad esperienze laboratoriali analoghe (Q1 e Q2)

Q1 - B17				Q2- B17			
Parteciperesti ad altri laboratori come quelli svolti finora				Parteciperesti ad altri laboratori come quello appena svolto			
		Frequenza	%			Frequenza	%
Valido	Per niente	7	2,2	Valido	Per niente	2	,6
	Poco	38	11,7		Poco	5	1,5
	Abbastanza	88	27,1		Abbastanza	34	10,2
	Molto	128	39,4		Molto	98	29,3
	Moltissimo	64	19,7		Moltissimo	195	58,4
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0

Quest'ultima osservazione è confermata dall'item B17 che ha chiesto: "Parteciperesti volentieri ad altri laboratori come quelli/o svolti/o sinora" (tab. 17): il dato riferito ai precedenti laboratori riportava alla voce *moltissimo* una percentuale del 19,7%; mentre in uscita, in riferimento al laboratorio TPE EC-based la percentuale relativa alla voce *moltissimo* è pari al 58,4%.

Tab. 18: Sezione B18 influenza del laboratorio sulle credenze e le opinioni nei confronti della disabilità (Q1 e Q2)

Q1 - B18				Q2 - B18			
I laboratori sinora svolti ti hanno aiutato a superare alcuni tuoi timori nei confronti della disabilità modificando la tua percezione nei confronti dell'inclusione)				Il laboratorio appena svolto ti ha aiutato a superare alcuni tuoi timori nei confronti della disabilità (modificando la tua percezione nei confronti dell'inclusione)			
		Frequenza	%			Frequenza	%
Valido	Per niente	1	,3	Valido	Per niente	1	,3
	Poco	33	10,2		Poco	15	4,5
	Abbastanza	123	37,8		Abbastanza	118	35,3
	Molto	110	33,8		Molto	122	36,5
	Moltissimo	58	17,8		Moltissimo	78	23,4
	Totale	325	100,0		Totale	334	100,0

Infine, in riferimento all'opinione circa l'aver acquisito una maggiore percezione di autoefficacia in qualità di insegnante di sostegno (Item B10 e B14), nonché a conferma di quanto dichiarato a proposito dell'acquisizione di strategie inclusive (B11 e B15) l'item B18 chiedeva ai rispondenti se i laboratori sino a quel punto svolti (in ingresso e in uscita) avessero contribuito al superamento dei timori legati alla disabilità, migliorando la percezione dei futuri docenti nei confronti dell'inclusione (tab. 18). In riferimento a questo Item si registra un incremento di 8,3 punti percentuale, che si distribuisce tra le voci *molto* (che passa dal 33,8% al 36,5%) e *moltissimo* (che passa dal 17,8% al 23,4%). Questa sezione introduce e conferma quanto sarà rilevato, analizzato e discusso a proposito della Sezione C, relativamente alle percezioni alle credenze e agli atteggiamenti nei confronti della disabilità.

Confronto Q1 e Q2 - Sezione C20 Opinioni e credenze sulla disabilità (dati qualitativi - risposte aperte)

In questa sezione ci limiteremo a commentare i dati rilevati a proposito del quesito C20 che chiedeva agli indagati di descrivere la disabilità (secondo le proprie convinzioni e credenze). Per l'analisi dei dati di questa specifica sezione si è proceduto con il raggruppamento manuale delle risposte in tre macrocategorie. Le risposte, infatti,

presentavano contenuti riconducibili a differenti modelli interpretativi della disabilità (OMS, 2007).

In particolar modo, alcune tipologie di risposta sembrano ricondurre ad una prima macrocategoria che riporta le risposte a una lettura del fenomeno posta in continuità con il modello medico, che, riconduce la disabilità ad un problema individuale, considerandola essenzialmente come un'alterazione o una perdita di funzioni o strutture corporee, che sono valutate principalmente in termini di deficit biologici o psicologici (OMS, 2007).

Una seconda chiave interpretativa, sembra maggiormente riconducibile al modello bio-psico-sociale, poiché nella descrizione del costrutto di disabilità ricorrono soventemente termini riferibili alle variabili contestuali e al ruolo svolto dalle situazioni e dagli ambienti facilitanti, considerati in grado di influire positivamente sulle possibilità di funzionamento del soggetto.

Infine, un ultimo modello, non perfettamente riconducibile al modello sociale, è stato individuato e denominato come “politically correct” (o utopico) riconducibile al costrutto della “diversa abilità”. Secondo quanto riportato in letteratura, l'espressione “diversa abilità”, negli anni '80 e '90, è stata oggetto di critiche da parte della comunità disabile, che ha messo in evidenza quanto questa visione rischiasse di minimizzare o nascondere la disabilità reale e alimentare invece situazioni di stigmatizzazione e discriminazione (Priestley, 2001). Sono state considerate in questa categoria quelle risposte che per quanto sembrerebbero fornire una chiave interpretativa del fenomeno maggiormente positiva, tuttavia, non sembrano dotate di elementi realisticamente declinati e declinabili nella progettazione e nella implementazione di interventi inclusivi efficaci. Questa categoria

rimanda ad una visione “utopica”, poetica della disabilità (o per meglio dire della diversa abilità), tuttavia poco coerente con la reale complessità sottesa al costrutto.

La suddivisione in categorie, effettuata per le risposte rilevate in ingresso e in uscita ha perseguito lo scopo di verificare se, a seguito della formazione, si potesse registrare un ampliamento in termini quantitativi delle risposte collocate nella categoria del modello bio-psico-sociale.

Per favorire la comprensione della logica sottesa alla suddivisione nelle tre macrocategorie si riportano di seguito alcuni stralci di risposte aperte ritenute maggiormente significative.

Tab. 19: C20 – Esempificazione suddivisione in categorie della risposta aperta “Cos’è per te la disabilità?”

Cosa è per te la disabilità		
CATEGORIA	“Risposta tipo”	Parole chiave
Modello medico	<i>Carenza o restrizione dovuta ad una menomazione nello svolgere delle attività nei limiti ritenuti normali</i>	Carenza Restrizione Menomazione Norma/normalità Mancanza/assenza
	<i>La disabilità è la condizione di chi, in seguito a una o più menomazioni strutturali o funzionali, ha una ridotta capacità d'interazione con l'ambiente sociale rispetto a ciò che è considerata la norma</i>	
	<i>È una condizione dovuta ad una menomazione fisica o mentale</i>	
	<i>Mancanza o assenza di abilità</i>	
Modello bio-psico-sociale	<i>È il prodotto dato dal rapporto che la persona con deficit ha con l'ambiente. È la mancanza di opportunità (da parte della società) di poter vivere appieno la propria vita</i>	Rapporto persona/ambiente Opportunità di vita Ambiente sfavorevole Funzionamento Soluzioni/barriere Fattori personali/fattori ambientali
	<i>È una condizione di salute in un ambiente sfavorevole</i>	
	<i>La disabilità è l'incontro tra il funzionamento di un individuo e le soluzioni o barriere poste dall'ambiente in cui quell'individuo vive</i>	
	<i>La disabilità è una condizione di svantaggio che una persona incontra nella sua vita quando la sua condizione fisica e/o psichica incontra delle barriere con l'ambiente</i>	
Modello utopico-politically correct	<i>La disabilità è l'unicità di ogni persona. Ogni individuo è un essere a sé, unico e irripetibile</i>	Unicità Irripetibilità Capacità diversa Specialità Opportunità
	<i>La disabilità è la capacità di svolgere un'attività in modalità diversa gli uni dagli altri</i>	
	<i>La disabilità è negli occhi di chi guarda, perché ogni individuo nel suo modo di essere è speciale</i>	
	<i>Opportunità</i>	

La dimensione della percezione della disabilità che, in quanto espressione di un'opinione, è potremmo dire “meno ragionata” subisce una modifica in favore della lettura della disabilità in chiave ICF (modello bio-psico-sociale). In particolare, diminuisce la percezione della disabilità come condizione personale invalidante. Le percezioni vicine

al modello medico decrescono a favore di una maggiore consapevolezza circa le ricadute che il contesto ha sull'evoluzione della disabilità.

Inoltre, anche nelle risposte in uscita che “restano collocate” all'interno della categoria del modello medico, cresce il ricorso a termini quali *svantaggio* e *difficoltà* e decrescono termini come *menomazione* e *deficit*. Ovvero resta una chiave di lettura della disabilità che mantiene il focus sul soggetto, ma che, di quest'ultimo descrive, non più l'*incapacità*, bensì la *difficoltà*.

Il modello della diversa abilità (quello individuato nella categoria denominata *politically correct, modello utopico*, poiché più vicino ad una prospettiva difficilmente implementabile nella realtà) resta pressoché invariato (si registrano, da una analisi manuale di primo tipo 133 risposte in entrata e 132 in uscita).

Quest'ultimo aspetto dell'analisi suscita particolare interesse. Nello specifico, sarebbe forse possibile ipotizzare l'idea per cui coloro che, in ingresso, avevano fornito una visione prossima al modello medico e che, in uscita, hanno espresso percezioni e opinioni maggiormente orientate al modello bio-psico sociale, hanno conservato un approccio alla “lettura” del fenomeno “disabilità” di tipo razionale e pragmatico risolutivo.

In questa ipotesi, è possibile che i risultati rilevati a proposito della maggiore percezione di autoefficacia, dell'acquisizione di strategie inclusive spendibili nel contesto scolastico e i dati raccolti nella sezione dedicata alla strategia del video-modeling (strategia che dalle rilevazioni, tab. 25, sembra aver mostrato le reali potenzialità di funzionamento del bambino, a seguito della strutturazione di un contesto fisico e sociale facilitanti), possano essere in proporzione diretta con le rilevazioni dei dati qualitativi che registrano una percezione differente nei confronti della disabilità (confermata, peraltro, anche nella

sezione quantitativa, tab. 20, che ha indagato la disabilità secondo il costrutto in chiave ICF) a seguito della formazione.

Viceversa, particolare interesse suscita il dato riferibile alla categoria intermedia di coloro che intendono la disabilità come una risorsa per l'individuo e per la società, nella declinazione delle diverse abilità e della vicarianza, che resta pressoché invariata. Il dato suggerisce l'idea per cui sia maggiormente difficile scardinare le opinioni e influenzare le percezioni che conservano un approccio alla disabilità e dunque all'inclusione, privo o comunque distante da connessioni con gli elementi concreti di complessità che riguardano il fenomeno reale.

A questo punto è importante sottolineare che si è ben consapevoli dell'impossibilità di porre questo dato in una correlazione diretta con la specificità della formazione EC-based, ovvero l'integrazione tra le tre dimensioni della formazione in linea con la circolarità posta in ambito scientifico tra cognizione, percezione, azione ed emozione.

Tuttavia, dalle precedenti esperienze laboratoriali e dunque sperimentazioni ed indagini, i partecipanti hanno da sempre dichiarato, sia nelle discussioni finali, che nelle risposte aperte circa i punti di forza di un laboratorio così strutturato, che queste esperienze avevano contribuito in maniera significativa a "trasformare" la propria prospettiva nei confronti della disabilità, a ridurre i timori e a favorire un cambiamento nel proprio atteggiamento nei confronti della futura professione e delle personali potenzialità inclusive nonché a far maturare la consapevolezza circa la complessità e la realizzabilità di interventi inclusivi virtuosi.

Questi aspetti hanno orientato le ipotesi dello studio e stimolato la definizione di item a risposta aperta e chiusa che consentissero quanto meno di raccogliere il dato e di verificare se queste dichiarazioni (formali e informali condivise sinora con il formatore)

appartenessero ai singoli o fossero attribuibili ad una percentuale apprezzabile. Successivamente sarà necessario provare a comprendere se e in che modo l'approccio integrato agisce sulle dimensioni personali della formazione, quali degli elementi costitutivi dell'approccio consentono di registrare una maggiore significatività nel confronto tra pre- e post- test, o di mettere in evidenza alcune opinioni condivise circa gli strumenti e/o i momenti della formazione. In ogni caso sembra utile descrivere quanto rilevato dalla indagine quali-quantitativa riferita ai costrutti della disabilità e dell'inclusione, e porre le riflessioni in relazione con l'attuale modello interpretativo della disabilità, ovvero quello bio-psico-sociale.

Potremmo, intanto, desumere che la formazione, attraverso i laboratori pratico-esperienziali, che hanno previsto in più occasioni la possibilità di assunzione del punto di vista altrui, sia in situazioni di simulazione (nel laboratorio sul gioco, e nelle situazioni di role playing), sia in attività di *video modeling* che hanno consentito la visione e le riflessioni attorno a situazioni reali abbiano influito positivamente nel fornire una lettura della disabilità maggiormente possibilista, e tuttavia realistica, rispetto alle potenzialità inclusive, per cui la percezione stessa circa la disabilità, sposta il focus dalle caratteristiche personali del soggetto (anche considerando queste ultime nella percezione di diversità come risorsa) alla disposizione facilitante del contesto. Come se la percezione assumesse una prospettiva maggiormente realistica, in chiave ICF che trasforma l'opinione in favore di una visione, quasi utopica tuttavia realizzabile, pertanto non meno poetica.

Confronto Sezione D24 a-f (Q1 e Q2): Opinioni e credenze disabilità (dati quantitativi - risposte chiuse)

Per supportare i dati qualitativi, appena descritti, in merito ai costrutti di disabilità e inclusione l'item D24 a-f (tab. 20) è stato strutturato a partire dalla scomposizione della

definizione fornita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità a proposito della "disabilità", descritta all'interno dell'International Classification of Functioning come "la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo (OMS, 2007, p. 45). Ricordando che in questa prospettiva, il funzionamento dell'individuo è considerato come il frutto degli esiti positivi di questa interazione (OMS, 2001, p. 21).

Tab. 20: Sezione Q1-Q2 - D24 opinioni circa i fattori "dipendenti" della disabilità

Q1 - D24				Q2 - D24			
Indica su una scala da 1 a 10 dove 1 significa "per nulla" e 10 "totalmente", quanto secondo te la condizione di disabilità dipende:				Indica su una scala da 1 a 10 dove 1 significa "per nulla" e 10 "totalmente", quanto secondo te la condizione di disabilità dipende:			
	N	Media	Dev. std.		N	Media	Dev. std.
Dalle condizioni fisiche e/o psichiche del bambino		6,54	2,23	Dalle condizioni fisiche e/o psichiche del bambino		6,40	2,31
Dalle capacità del bambino		5,37	2,58	Dalle capacità del bambino		5,31	2,47
Dall'organizzazione del contesto in cui il bambino si trovi ad interagire		7,94	2,15	Dall'organizzazione del contesto in cui il bambino si trovi ad interagire		8,19	2,09
Dalla scelta di strategie inclusive del docente		8,27	1,90	Dalla scelta di strategie inclusive del docente		8,53	1,95
Dalle capacità inclusive dei compagni di classe		8,06	2,02	Dalle capacità inclusive dei compagni di classe		8,23	2,05
Dalla partecipazione alle attività della classe		7,86	2,08	Dalla partecipazione alle attività della classe		8,05	2,11
Numero di casi validi	314			Numero di casi validi	326		

L'item D24 (tab. 20) ha chiesto, a ciascun indagato, di esprimere secondo la propria opinione, indicando un valore su scala Cantril compreso tra 1 e 10 (in cui 1 indicava il valore "per nulla" e 10 "totalmente"), quanto la disabilità dipendesse dai seguenti fattori:

- dalle condizioni fisiche e/o psichiche del bambino (D24a);
- dalle capacità del bambino (D24b).

In riferimento a questi due primi item, per facilitare la discussione del confronto dei dati (in ingresso e in uscita) è bene porre in evidenza quanto queste domande fossero poste in linea con il modello medico. Nello specifico, l'item D24a ("...dalle condizioni fisiche e/o psichiche del bambino) registra un lieve decremento della media da 6,54 a 6,40 con una deviazione standard prossima al 2,3; lo stesso avviene per l'item D24b ("dalle capacità del bambino") in cui la media passa da 5,37 a 5,31). Dunque, coerentemente con quanto registrato nella sezione dei dati qualitativi, si rileva anche in questo caso una seppur lieve diminuzione delle risposte riconducibili al modello medico.

I prossimi item riconducono l'interpretazione della disabilità, invece, alla prospettiva bio-psico-sociale.

Nello specifico, l'idea per cui la disabilità dipende:

- dall'organizzazione del contesto in cui il bambino si trovi ad interagire (D24c) cresce da una media del 7,94 ad una dell'8,19;
- dalla scelta di strategie inclusive del docente (D24d) cresce da una media dell'8,27 ad una dell'8,53;
- dalle capacità inclusive dei compagni di classe (D24e) cresce dall'8,06 all'8,23;
- dalla partecipazione alle attività della classe (D24f) cresce dal 7,86 all'8,5.

Degli item appena descritti, quello con il valore inferiore della deviazione standard risulta essere l'item D24d (secondo cui la disabilità "dipende dalla scelta delle strategie inclusive del docente"). Per quanto la diminuzione dei valori riconducibili al modello medico e l'incremento di quelli riconducibili al modello bio-psico-sociale non risultino particolarmente significativi, sembra possibile apprezzare il dato per cui, il laboratorio (costituito da soli 4 incontri) abbia comunque consentito di "smuovere", o per meglio dire "orientare" le opinioni e le credenze verso un modello maggiormente efficace a far

declinare buone prassi inclusive. I rispondenti concordano nell'individuare parte della responsabilità degli esiti della disabilità stessa alla capacità di scelta delle strategie inclusive da parte del docente.

Confronto Q1 e Q2 – Sezione E25 a-f Autopercezione delle potenzialità inclusive:

Nel tentativo di verificare se fosse possibile rinforzare la tesi per cui la responsabilità del progetto inclusivo sia da affidare al ruolo del docente di costituirsi come “leva del cambiamento”, è stata strutturata la sezione E25 a-f che ha chiesto agli indagati di indicare la propria opinione circa le proprie potenzialità inclusive, scegliendo un valore da 1 a 10 su scala Cantril in cui 1 indicava il valore “per niente” e 10 “moltissimo” (tab. 21).

Tab. 21: Sezione E25 - Opinioni circa le personali potenzialità inclusive del docente (Q1 e Q2)

Q1 – E25				Q2 – E25			
Indica secondo te quanto puoi fare per:				Indica secondo te quanto puoi fare per:			
	N	Media	Dev. std.		N	Media	Dev. std.
a-Coinvolgere il bambino con disabilità in tutte le attività con i compagni		8,09	2,19	a-Coinvolgere il bambino con disabilità in tutte le attività con i compagni (partecipazione)		8,33	1,91
b-Far sì che i compagni di classe coinvolgano il bambino con disabilità		8,22	2,14	b-Far sì che i compagni di classe coinvolgano il bambino con disabilità (partecipazione)		8,39	1,97
c-Far sì che il bambino con disabilità rispetti l'organizzazione dei tempi della giornata		7,11	2,38	c-Far sì che il bambino con disabilità rispetti l'organizzazione dei tempi della giornata (contesto fisico)		7,38	2,10
d-Far sì che il bambino con disabilità permanga con piacere a scuola		8,02	2,23	d-Far sì che il bambino con disabilità permanga con piacere a scuola (partecipazione)		8,38	1,90
e-Far sì che la presenza del bambino con disabilità non sia di disturbo per gli altri bambini		6,91	2,66	e-Far sì che la presenza del bambino con disabilità non sia di disturbo per gli altri bambini (contesto)		7,26	2,60
f-Prevenire situazioni di disagio per il bambino con disabilità		8,15	2,21	f-Prevenire situazioni di disagio per il bambino con disabilità		8,30	2,04
Numero	314			Numero	326		

In particolare, l'item E25 era così formulato “Indica secondo te quanto puoi fare per”:

- “coinvolgere il bambino con disabilità in tutte le attività con i compagni” (E25a).
(Questo item, inserito per rilevare la “posizione” dei futuri docenti in merito alla “partecipazione alla cultura del compito”);
- “far sì che i compagni di classe coinvolgano il bambino con disabilità” (E25b):

- “far sì che il bambino con disabilità rispetti l’organizzazione dei tempi della giornata” (E25c);
- “far sì che il bambino con disabilità permanga con piacere a scuola” (E25d);
- “far sì che la presenza del bambino con disabilità non sia di disturbo per gli altri bambini” (E25e);
- “prevenire situazioni di disagio per il bambino con disabilità” (E25f).

Questa sezione ha avuto lo scopo di aiutarci a comprendere se le opinioni e gli atteggiamenti rispetto alla disabilità e alla possibilità di attivare un processo inclusivo virtuoso (in grado di promuovere una partecipazione significativa del bambino all’interno del contesto fisico e sociale) si fossero modificati a seguito della formazione. Come si evince dalla tabella (tab. 21), ciascun item registra un seppur lieve incremento delle medie. A tal proposito è opportuno ricordare che il laboratorio prevede la propria implementazione in sole quattro giornate: a partire da questa informazione, sembra possibile credere che una più prolungata partecipazione ad esperienze di formazione integrata, potrebbe determinare una differenza maggiormente significativa nelle rilevazioni pre- e post-. A conferma dell’efficacia dell’approccio, in tal senso, contribuisce anche il dato per cui i valori delle deviazioni standard diminuiscono per tutti gli item in uscita, a evidenziare un maggior grado di accordo tra le opinioni, in particolare per gli item E25a-b-d che indagavano il costrutto della disabilità in relazione a quello della “partecipazione” in chiave ICF.

A partire dalla prossima sezione, si fornisce una lettura dei dati raccolti esclusivamente in uscita, attraverso il ricorso ad una statistica descrittiva per ciascuna delle sezioni previste nella rilevazione somministrata a seguito della formazione, per indagare a proposito degli elementi costitutivi dell’approccio.

Descrittiva Q2 - Sezione F26 a-e Elementi costitutivi dell'approccio

Questa sezione ha indagato la dimensione relativa all'efficacia percepita dai docenti/discenti rispetto alle ricadute della formazione integrata durante il corso.

Ai rispondenti è stato chiesto di valutare la propria percezione circa l'importanza assunta dagli elementi costitutivi dell'approccio, su una Scala Cantril da 1 a 10 (dove 1 è "Per nulla importante" e 10 "Totalmente importante") (tab.1).

Tab. 22: Sezione 26Fa-e - Elementi costitutivi dell'approccio EC-based (Q2)

Q2-F26					
Quanto è stato importante per te:	N	Min	Max	Media	Dev. std.
a-Svolgere attività che prevedessero il coinvolgimento della corporeità		1,00	10,00	9,00	1,36
b-Svolgere attività che coinvolgessero le emozioni		5,00	10,00	9,42	,94
c-I laboratori pratico-esperienziali		4,00	10,00	9,43	1,01
d-Le discussioni finali, al termine di ogni giornata		2,00	10,00	8,90	1,52
e-Le restituzioni intermedia e/o finale (raccolta audio-video-foto, narrazione delle esperienze)		1,00	10,00	9,25	1,34
Numero	325				

Come mostra la tabella (tab. 22), la media di tutti gli items riporta valori molto alti, tutti vicini al massimo punteggio (10).

Nello specifico, in riferimento all'intera esperienza laboratoriale è stato chiesto agli indagati di esprimere quanto fosse stato importante per loro:

- svolgere attività che prevedessero il coinvolgimento della corporeità (F26a);
- svolgere attività che coinvolgessero le emozioni (F26b);
- i laboratori pratico-esperienziali (F26c);
- le discussioni finali, al termine di ogni giornata (F26d);
- le restituzioni intermedia e/o finale (raccolta audio-video-foto, narrazione delle esperienze) (F26e).

Questo al fine di provare a identificare tra gli elementi costitutivi dell'approccio, quello ritenuto maggiormente in grado di influire positivamente sui costrutti indagati e descritti sinora.

In particolare, tra gli items con valori più alti figurano:

“Svolgere attività che coinvolgessero le emozioni” (F26b) che riporta il valore di 9,42 su scala da 1 a 10; “I laboratori pratico-esperienziali” (9,43), a testimonianza di quanto i laboratori pratico esperienziali che contraddistinguono l'approccio siano utili ad improntare una didattica che sia basata sul coinvolgimento personale/emozionale e sull'esperienza pratica. Inoltre, i valori relativi alla deviazione standard sono tutti relativamente bassi, ad indicare un'opinione concorde su quanto espresso.

Descrittiva Q2 - Sezione G27-30 Ricadute singoli elementi costitutivi dell'approccio

Rispetto agli elementi costitutivi dell'approccio, una parte del questionario mirava ad indagare in maniera approfondita ogni singolo elemento. La tabella (tab. 23) che segue illustra la distribuzione delle medie rilevate su scala Cantril da 1 a 6 in cui 1 indica il grado di totale disaccordo e 6 di totale accordo.

Tab. 23: Sezione G27-30 - Percezioni circa l'efficacia delle ricadute dei singoli elementi costitutivi del laboratorio

Q2 - G27

Il laboratorio relazionale è stato utile:	N	Min	Max	Media	Dev. std.
A farti sentire parte di un gruppo		2,00	6,00	5,47	,91
Ai fini della tua motivazione a partecipare		1,00	6,00	5,41	,99
A coinvolgerti emotivamente		2,00	6,00	5,63	,78
Numero	325				

Q2 - G28

I laboratori pratico-esperienziali ti hanno consentito di:	N	Min	Max	Media	Dev. std.
Percepire in prima persona le emozioni che si innescano durante le attività		2,00	6,00	5,60	,76
Vivere in prima persona le dinamiche relazionali che si innescano tra i bambini		1,00	6,00	5,50	,84
Riflettere sulle strategie da mettere in atto a scuola		2,00	6,00	5,68	,61
Numero	325				

Q2 - G29

La discussione finale sulle esperienze vissute ti ha consentito di:	N	Min	Max	Media	Dev. std.
Percepire su di te l'importanza della sospensione del giudizio		2,00	6,00	5,34	,91
Percepire l'importanza dell'ascolto attivo		2,00	6,00	5,60	,76
Attribuire senso all'esperienza laboratoriale		1,00	6,00	5,60	,75
Ricavare informazioni utili per l'insegnamento		1,00	6,00	5,65	,71
Numero	325				

Q2 - G30

La restituzione finale (raccolta audio video foto per la narrazione delle esperienze) da parte del docente ti ha consentito di:	N	Min	Max	Media	Dev. std.
“percepire” in prima persona il concetto di “cura educativa”		1,00	6,00	5,65	,71
sentirti coinvolto emotivamente nell'esperienza di formazione		1,00	6,00	5,72	,69
legare i contenuti teorici alle tue esperienze personali		1,00	6,00	5,55	,79
avere un feedback che ha aggiunto valore all'intera esperienza		1,00	6,00	5,71	,67
percepire l'efficacia dell'esperienza formativa		1,00	6,00	5,66	,74
Numero	325				

Nella tab. 23 vengono esaminate singolarmente le ricadute ipotizzate per ciascun elemento costitutivo (laboratorio relazionale; laboratori pratico-esperienziali; discussione finale sulle esperienze vissute durante il corso; restituzioni intermedia e finale). Come ampiamente illustrato nel capitolo IV dedicato alla descrizione dell'approccio, ciascun elemento costituiva parte del percorso formativo dei docenti/discenti. Agli indagati è stato chiesto di rispondere ad alcune affermazioni “ricavate” a partire dalle risposte aperte dei partecipanti ai laboratori del sostegno in esperienze precedenti, svolte sia in presenza che a distanza. Tali affermazioni si riferivano ad alcune ricadute descritte in termini di utilità percepita per ciascuno degli elementi costitutivi della formazione. L'analisi monovariata, anche in questo caso, ha restituito risultati con medie molto alte (sempre >5 su 6).

Da quanto emerso relativamente ai dati di questa sezione, è possibile descrivere ed individuare il potenziale dei singoli “*embodied tools*” in termini di utilità a partire dalle percezioni e opinioni indagate dal questionario, rispetto agli elementi costitutivi dell'approccio: *laboratorio relazionale; laboratori pratico-esperienziali; discussione finale* prevista al termine di ciascuna giornata; *restituzioni intermedia e finale*.

In particolare, per ogni singolo elemento costitutivo, rispetto all'utilità percepita gli items con punteggi più alti sono: "A coinvolgerti emotivamente" (5.63) per il laboratorio relazionale (G27); "Riflettere sulle strategie da mettere in atto a scuola" (5.68) per i laboratori pratico-esperienziali (G28); "Ricavare informazioni utili per l'insegnamento" (5.65) per la discussione finale (G29); "Sentirti coinvolto emotivamente nell'esperienza di formazione" (5.72) per le restituzioni intermedia e finale (G30).

In particolare, relativamente alla restituzione finale, anche nell'ambito delle discussioni finali condotte dopo il laboratorio esperienziale della restituzione, gli studenti hanno raccontato di essersi sentiti "visti e riconosciuti" all'interno della formazione come soggetti portatori di peculiari specificità, che si sono arricchite delle esperienze in gruppo. I partecipanti al laboratorio dichiarano che il filmato di restituzione ricompone gli elementi della formazione in una ulteriore dimensione di senso, della quale riconoscono gli elementi e le riflessioni da operare in maniera ricorsiva nelle attività con i bambini. Dalle loro dichiarazioni emerge la potenzialità del filmato di coinvolgerli emotivamente in maniera significativa, mostrando loro un'evoluzione del gruppo e personale, dalla prima all'ultima giornata laboratoriale, facendo percepire un arricchimento conoscitivo, pratico e metacognitivo che ha inciso sulle loro personali opinioni rispetto alla disabilità e alla loro potenzialità inclusiva, a seguito delle esperienze.

Descrittiva Q2 - Sezione H32a-g: considerazioni finali sulle ricadute formazione integrata

In particolare, la sezione H32a-g ha consentito agli indagati di esprimere la propria percezione circa le ricadute della formazione TPE EC-based su una Scala Cantril in cui 1 sta per "Totalmente in disaccordo" e 6 sta per "Totalmente d'accordo", mentre 3 rappresenta un punto neutro.

**Tab. 24: Sezione H32a-g - Ricadute di efficacia dell'approccio TPE-EC Based
Q2 – H32**

La formazione integrata Embodied based (teorico-pratico esperienziale):	N	Min	Max	Media	Dev. std.
a. Ha consentito per te lo sviluppo di competenze spendibili nella realtà lavorativa		1,00	6,00	5,49	,74
b. Ha consentito per te una migliore comprensione dei contenuti teorici		1,00	6,00	5,39	,77
c. Ha stimolato in te le riflessioni sulle dinamiche relazionali		2,00	6,00	5,55	,67
d. Ha stimolato in te riflessioni metacognitive sulle tue potenzialità inclusive		1,00	6,00	5,54	,75
e. Ha influito positivamente sulle tue convinzioni rispetto all'inclusione		1,00	6,00	5,56	,77
f. Ha influito positivamente sulla tua percezione di autoefficacia nelle prassi inclusive (ovvero ti senti più capace ad attivare l'inclusione)		1,00	6,00	5,49	,78
g. Altro					
Numero	324				

Anche in questo caso (tab. 24) gli item di questa sezione (già somministrata in esperienze precedenti, sono il frutto di una rielaborazione di alcune affermazioni espresse da persone che in passato avevano preso parte ai laboratori EC-based. Nello specifico la sezione H32 a-g ha chiesto ai rispondenti di esprimere se la formazione integrata avesse:

- “consentito lo sviluppo di competenze spendibili nella realtà lavorativa” (H32a) (Media 5,49);
- “consentito una migliore comprensione dei contenuti teorici” (H32b) (Media 5,39);
- “stimolato le riflessioni sulle dinamiche relazionali” (H32c) (Media 5,55);
- “stimolato riflessioni metacognitive sulle tue potenzialità inclusive” (H32d) (Media 5,54);
- “influito positivamente sulle tue convinzioni rispetto all'inclusione” (H32e) (Media 5,56);
- “influito positivamente sulla tua percezione di autoefficacia nelle prassi inclusive (ovvero ti senti più capace ad attivare l'inclusione)” (H32f) (Media 5,49).

Anche in questo caso, le medie riportate (sempre >5) con deviazione standard bassa, sembrano confermare le ipotesi di ricerca secondo cui l'approccio mirava a costituirsi come strumento di formazione efficace, in grado di influire positivamente sulla

motivazione a partecipare ad altre esperienze di formazione; sulla capacità di scelta delle strategie inclusive; sulla percezione di efficacia del docente; sulla prospettiva del docente nei confronti dell'inclusione e della disabilità.

Descrittiva Q2 - Sezione I35 a-n - Ricadute video-modeling

Un ultimo e irrinunciabile approfondimento merita la sezione I35 a-n che, come già anticipato in precedenza, rappresenta una sezione aggiunta strutturata sulla base delle esperienze di sperimentazione precedenti, nel corso delle quali, dalle discussioni finali e dalle risposte aperte raccolte, in special modo a seguito della declinazione dell'approccio in pandemia e dunque a distanza, si è potuta rilevare una particolare utilità ed efficacia relativamente al ricorso alla strategia del video-modeling (Minghelli, 2022; Minghelli et al. 2022; Gomez Paloma & Minghelli, 2022).

La sezione I35 a-n ha mirato a sistematizzare in una analisi quantitativa le percezioni circa i vantaggi percepiti a seguito delle attività pratico esperienziali col *video modeling*. La definizione operativa delle variabili analizzate ha tenuto conto dei vantaggi del *video modeling* presenti in letteratura. Tutte le variabili sono state raccolte in una batteria di domande a risposta chiusa (tab. 25). Ad ogni intervistato è stato chiesto di valutare il proprio grado di accordo su una Scala Cantril da 1 a 6 in cui 1 indicava il grado di totale disaccordo e 6 di totale accordo, rispetto alle domande poste in ciascun item.

Nello specifico il questionario ha indagato tra i vantaggi del *video modeling*: l'assunzione del punto di vista altrui I35 a-b; l'acquisizione di competenze di osservazione I35 c-d; la compensazione del gap tra teoria e contesti reali complessi I35 e-f; la riflessione sulle strategie didattiche osservate e da attivare I35 g-h-n; la comprensione dell'influenza della corporeità agita dal docente e sottesa all'interazione I35 i-m; il miglioramento della

percezione circa l'inclusione I35l. Gli item della sezione I sono rappresentati sinteticamente nella tabella (tab. 25) che segue.

Tab. 25: Sezione I35 a-n - Strutturazione item relativi al ricorso al *video modeling* in formazione

Le attività pratiche di osservazione e discussione mediata dai video del bambino a scuola, secondo la tua opinione, ti ha consentito:	
I35a	di metterti nei panni del bambino
I35b	di metterti nei panni del docente, fornendoti spunti per agire in classe
I35c	di sviluppare o affinare la capacità di cogliere le intenzioni del bambino
I35d	di migliorare la tua capacità di osservazione del bambino in un contesto reale complesso
I35e	di colmare il divario tra teoria e pratica (Seidel et al., 2013)
I35f	di semplificare la complessità della classe (Goldman, 2007), attraverso l'analisi del contesto
I35g	di acquisire o affinare conoscenze procedurali, attraverso l'osservazione dell'interazione didattica (Blomerg et al., 2014)
I35h	di attivare il ragionamento sulle strategie didattiche da compiere (van Es & Sherin, 2008)
I35i	di comprendere "l'implicito" sotteso ad alcune azioni del bambino o dell'insegnante (gesti, sguardi, comunicazione non verbale, organizzazione tempo/spazio) (Marzano, 2019)
I35l	di osservare situazioni reali di un'inclusione efficace, migliorando la tua percezione sull'inclusione
I35m	di comprendere meglio l'influenza che la tua corporeità (postura, vicinanza, organizzazione spaziale) ha sull'intervento educativo didattico (Sibilio, 2017)
I35n	di sviluppare o affinare la capacità di progettare sulla zona di sviluppo prossimale del bambino

Per garantire la comprensione e condivisione dell'oggetto di indagine, la strategia del *video modeling* è stata esplicitata come "attività pratica di osservazione e discussione mediata dai video del bambino a scuola". La tabella 26 riporta la statistica descrittiva degli item oggetto dello studio.

Tab. 26: Sezione I 35 a-n (Q2) - Vantaggi percepiti a seguito delle attività pratico esperienziali di video-modeling

Q2 I 35 a-n					
Secondo la tua opinione, le attività pratiche di osservazione e discussione mediata dai video del bambino a scuola, ti hanno consentito:					
	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Media</i>	<i>Dev. std.</i>
a- di "metterti nei panni del bambino"		1,00	6,00	5,20	1,06
b- di "metterti nei panni del docente", fornendoti spunti per agire in classe		2,00	6,00	5,61	,67
c- di sviluppare o affinare la capacità di cogliere le intenzioni del bambino		2,00	6,00	5,55	,70
d- di migliorare la tua capacità di osservazione del bambino in un contesto reale complesso		3,00	6,00	5,68	,57
e- di colmare il divario tra teoria e pratica		1,00	6,00	5,28	,93
f- di semplificare la complessità della classe, attraverso l'analisi del contesto		1,00	6,00	5,32	,87

g- di acquisire o affinare conoscenze procedurali, attraverso l'osservazione dell'interazione didattica	2,00	6,00	5,51	,74
h- di attivare il ragionamento sulle strategie didattiche da compiere	2,00	6,00	5,56	,71
i- di comprendere "l'implicito" sotteso ad alcune azioni del bambino o dell'insegnante (gesti, sguardi, comunicazione non verbale, organizzazione tempo/spazio)	2,00	6,00	5,54	,72
l- di osservare situazioni reali di un'inclusione efficace, migliorando la tua percezione sull'inclusione	2,00	6,00	5,58	,76
m- di comprendere meglio l'influenza che la tua corporeità (postura, vicinanza, organizzazione spaziale) ha sull'intervento educativo didattico	2,00	6,00	5,58	,67
n- di sviluppare o affinare la capacità di progettare sulla zona di sviluppo prossimale del bambino	2,00	6,00	5,54	,70
Numero	324			

Come è possibile notare dalla tab. 26, dall'analisi monovariata emerge un generale grado di accordo, espresso dai valori delle medie sempre molto prossimi al valore massimo (6) per ciascun item; contemporaneamente le deviazioni standard risultano sempre relativamente basse, ad indicare l'assenza di valori eccessivamente dispersivi e un buon grado di accordo tra le percezioni espresse dagli indagati.

Gli item che presentano valori più elevati sono l'Item I35 d che chiedeva se il *video modeling* avesse contribuito a "migliorare la capacità di osservazione del bambino in un contesto reale complesso", con una media di 5,68 e una deviazione standard pari a ,57; l'item I35b che indagava circa la capacità del *video modeling* di favorire l'assunzione del punto di vista del docente, fornendo utili spunti per agire in classe, con una media del 5,61 e con una deviazione standard di ,67; l'Item 35m a proposito della capacità del *video modeling* di far comprendere meglio l'influenza che la corporeità del docente, intesa come una sintesi di "postura, vicinanza, organizzazione spaziale", ha sull'intervento educativo didattico, che presenta una media di 5,58 e una deviazione Standard pari a ,67; l'item I35l presenta ancora una volta una media di 5,58, con una deviazione standard leggermente più alta pari a ,76 ad indicare la capacità del *video modeling* di favorire attraverso

l'osservazione di situazioni reali di un'inclusione efficace, un miglioramento della propria percezione a proposito dell'inclusione.

In generale tutti gli item indagati da questa sezione presentano valori elevati a conferma dell'efficacia della pratica del *video modeling* come strumento di formazione sui temi dell'inclusione. In particolare, l'item I351 offre nuovi spunti per riflessioni future, su quanto la visione e narrazione di contesti inclusivi efficaci risulti utile a incidere sulle opinioni, percezioni e atteggiamenti dei futuri docenti (dimensioni valoriali personali), a proposito dei costrutti di disabilità e inclusione.

Descrittiva Q2 - Scala TEIP

Infine, come anticipato nel paragrafo dedicato alla descrizione degli strumenti, un'ultima rilevazione in uscita ha previsto il ricorso alla scala TEIP, le cui statistiche descrittive (range, media e deviazione standard) per i punteggi di risposta ottenuti sono riportati nella tabella 27.

La TEIP ha consentito di misurare la percezione di autoefficacia dei docenti in termini di competenza (la scala chiede al docente di esprimere secondo la propria percezione “Quanto (egli) si senta in grado di...”), in riferimento alle proprie competenze di attuazione di strategie educative didattiche inclusive.

Tab. 27: Descrittiva Sezione TEIP
Indica il tuo grado di accordo per ogni affermazione su una scala da 1 a 6
(dove 1 significa “totalmente in disaccordo” e 6 “totalmente d'accordo”)

	N	Min	Max	Media	Dev. std.
1 Sono in grado di rendere chiare le mie aspettative riguardo il comportamento degli studenti		1,00	6,00	4,76	,87
2 Sono in grado di calmare uno studente che disturba o che è rumoroso.		1,00	6,00	4,72	,94
3 Sono sicuro di essere in grado di mettere a loro agio i genitori quando si recano a scuola.		1,00	6,00	4,91	,96
4 Sono in grado di fornire assistenza alle famiglie affinché i loro figli ottengano il successo scolastico.		1,00	6,00	4,80	1,02
5 Sono in grado di valutare accuratamente il livello di comprensione degli studenti rispetto a quanto ho insegnato loro.		1,00	6,00	4,83	,89

6	Sono in grado di fornire stimoli adeguati agli studenti più capaci.	1,00	6,00	4,84	,97
7	Sono sicuro di essere in grado di prevenire i comportamenti di disturbo in classe prima che essi si realizzino.	1,00	6,00	4,38	1,03
8	Sono in grado di controllare comportamenti di disturbo in classe.	2,00	6,00	4,60	,96
9	Sono sicuro di essere in grado di coinvolgere i genitori dei bambini con disabilità nelle attività scolastiche.	1,00	6,00	4,71	1,06
10	Sono sicuro di essere in grado di pianificare attività di apprendimento in modo da rispondere ai bisogni individuali degli studenti con disabilità.	1,00	6,00	4,84	,91
11	Sono in grado di far seguire ai bambini le regole della classe.	2,00	6,00	4,89	,93
12	Sono in grado di collaborare con altri professionisti (Insegnanti di sostegno, logopedisti, etc.) nella redazione di piani educativi per studenti con disabilità.	2,00	6,00	5,21	,80
13	Sono in grado di lavorare insieme ad altri professionisti (docenti curricolari, insegnanti di sostegno ed altre figure professionali) per insegnare a studenti con disabilità.	2,00	6,00	5,25	,78
14	Sono sicuro di essere in grado di far lavorare gli studenti in coppia o in piccoli gruppi.	2,00	6,00	5,14	,83
15	Sono in grado di utilizzare varie modalità di valutazione (per esempio, il portfolio, i test, etc).	1,00	6,00	4,84	,99
16	Sono sicuro di essere in grado di fornire informazioni ad altri che sanno poco delle politiche e le leggi in merito all'inclusione di studenti con disabilità.	1,00	6,00	4,75	1,01
17	Sono sicuro di essere in grado di gestire studenti che sono fisicamente aggressivi.	1,00	6,00	4,25	1,19
18	Sono in grado di fornire una spiegazione alternativa, oppure di utilizzare esempi, quando gli studenti sono confusi.	2,00	6,00	5,02	,88
Numero		320			

A questo punto è necessaria una precisazione che riguarda la somministrazione della scala TEIP esclusivamente in uscita. Come già chiarito nelle sezioni dedicate alla descrizione dell'approccio, la strutturazione delle giornate laboratoriali prevede la suddivisione delle attività nel corso di quattro giornate, che vedono il loro svolgersi in un arco temporale di circa un mese. Per questa ragione, si è riflettuto su quanto la somministrazione della scala TEIP in fase in ingresso e in uscita (post-formazione) non avrebbe potuto restituire differenze significative tra le due somministrazioni, visto il limitato arco temporale all'interno del quale si conducono e concludono le esperienze di formazione integrata. Tuttavia, a sostegno di quanto descritto finora nelle rilevazioni e nelle differenze emerse dalle somministrazioni dei questionari Q1 e Q2, si è inteso (con la somministrazione della scala TEIP, in uscita) approfondire le riflessioni attorno al tema della percezione di

autoefficacia. Questo per comprendere, in primo luogo, se vi fosse coerenza tra quanto dichiarato all'interno dei questionari e quanto sotteso al costrutto di autoefficacia; in secondo luogo, si è inteso attraverso il ricorso ad un questionario validato in letteratura scomporre la percezione di autoefficacia e comprendere in che misura e in quali dimensioni dell'agire didattico gli indagati si percepissero maggiormente efficaci. In questa prospettiva il ricorso alla Scala TEIP ha inteso comprendere quali fossero le dimensioni rispetto alle quali emergessero percezioni di autoefficacia maggiormente positive e quali fossero invece le dimensioni dell'autoefficacia che, anche in una rilevazione esclusivamente in uscita, risultassero ancora relativamente carenti.

Come descritto in riferimento allo strumento, i 18 item della scala presentano tre sottodimensioni riconducibili ai seguenti fattori:

Efficacy in using Inclusive Instruction (EII), rilevato dagli item 1-2-3-4-5-14;

Efficacy in collaboration (EC), rilevato dagli item 6-7-8-9-10-11-12;

Efficacy in managing Disruptive Behaviors (EMB), rilevato dagli item 13-15-16-17-18.

In riferimento al primo fattore, l'item che presenta il valore più elevato, su una scala da 1 a 6, è l'item 14 in cui i rispondenti dichiarano di sentirsi sicuri “[...] di essere in grado di far lavorare gli studenti in coppia o in piccoli gruppi”, con una media pari a 5,14 e una dev. St di 0,83; mentre l'item relativo al primo fattore che riporta risultati relativamente inferiori è l'item 2 (“Sono in grado di calmare uno studente che disturba o che è rumoroso”), che riporta una media del 4,72 con dev. St. di 0,94.

Per il secondo fattore, che misura la percezione di efficacia nella collaborazione, l'item che presenta valori maggiormente positivi è l'item 12 (“Sono in grado di collaborare con altri professionisti, Insegnanti di sostegno, logopedisti, etc., nella redazione di piani educativi per studenti con disabilità”) che presenta una media del 5,21 e una dev. St. pari

a 0.80. Meno elevata, per il secondo fattore, la media relativa all'item 7 che presenta valori leggermente più bassi, pur sempre positivi. Su una scala da 1 a 6 il valore risultante per questo item in cui il discente afferma di sentirsi sicuro di “[...] essere in grado di prevenire i comportamenti di disturbo in classe prima che essi si realizzino” è pari a 4,38, con dev. St. di 1,03.

Infine, per il terzo fattore riferito alla gestione dei comportamenti dirompenti (coerentemente a quanto emerso già a proposito dell'item 7), l'item 17 (“Sono sicuro di essere in grado di gestire studenti che sono fisicamente aggressivi”) riporta il valore meno elevato con una media del 4,25 e dev.st. pari a 1,19; mentre il valore maggiormente positivo si registra per l'item 13 (“Sono in grado di lavorare insieme ad altri professionisti, docenti curricolari, insegnanti di sostegno ed altre figure professionali, per insegnare a studenti con disabilità”) che riporta una media pari a 5,25 con dev. St. pari a 0,78.

Da quanto emerso da questa specifica sezione dell'indagine, sembrerebbe che gli indagati presentino una percezione di autoefficacia relativamente positiva rispetto alle dimensioni della collaborazione e della condivisione, tra bambini e con i colleghi. Questo particolare aspetto potrebbe, seppur non in una correlazione diretta, essere messo in relazione con le esperienze condotte nell'ambito dei laboratori di formazione integrata all'interno delle quali come dichiarato, anche nell'ambito delle discussioni finali, i docenti hanno percepito di far parte di un gruppo e hanno affinato competenze di collaborazione confronto comunicazione in vista della realizzazione di un progetto inclusivo comune.

Un altro elemento di coerenza emerge dalla discussione degli item che hanno presentato valori relativamente inferiori per i tre fattori: dai risultati sembrerebbe, infatti, che i discenti conservino una certa preoccupazione nei confronti delle proprie capacità di gestione di comportamenti dirompenti, di disturbo o aggressivi rispetto ai quali dichiarano

una minore percezione di autoefficacia. Questo particolare aspetto posto in relazione con i dati emersi dalle sezioni del questionario che in entrata e in uscita hanno indagato le opinioni e gli atteggiamenti e le credenze nei confronti della disabilità e dell'inclusione per i quali si è registrata una variazione positiva tra quanto rilevato in ingresso e in uscita, suggerisce l'assunzione di un nuovo obiettivo da perseguire nelle implementazioni future della formazione integrata ovvero fornire gli strumenti attraverso i quali i docenti discenti possano sentirsi maggiormente competenti nella gestione di situazioni in cui il bambino manifesti comportamenti disfunzionali o dirompenti rispetto al contesto ambientale e sociale. I laboratori, infatti, hanno contribuito a narrare situazioni reali in cui l'inclusione è percepita come possibile a partire dalla strutturazione di un contesto facilitante che pone il bambino con disabilità in una efficace possibilità di funzionamento in termini di attività e partecipazione.

In questo senso buona parte di queste esperienze è stata veicolata all'interno delle attività di *video modeling*, che potrebbero avere influito positivamente sulla percezione di autoefficacia dichiarata rispetto al sentirsi in grado di far lavorare il bambino in gruppo con i compagni.

La strategia del *video modeling*, tuttavia, presenta evidentemente un limite legato a ragioni di ordine deontologico ed etico per le quali si è scelto di selezionare una serie di filmati all'interno dei quali è stato possibile osservare la trasformazione di comportamenti apparentemente inadeguati rispetto al contesto in comportamenti funzionali e in esperienze di condivisione significative con il contesto dei pari e con gli adulti di riferimento (con una maggiore prevalenza di situazioni di efficacia). Si è ritenuto infatti opportuno mostrare brevi situazioni all'interno delle quali il bambino manifestasse comportamenti di frustrazione o di mancata partecipazione mostrandone le strategie di

intervento, sul contesto e non sul bambino, che ne consentissero il superamento o la trasformazione e favorire invece situazioni in cui a partire dall'implementazione di queste strategie il bambino fosse inserito in attività ed esperienze di condivisione significative con i compagni a partire dall'individuazione dei suoi interessi e delle sue competenze nell'ambito delle sue iniziative spontanee.

CONCLUSIONI

Lo studio, condotto nell'ambito del dottorato di ricerca, ha inteso indagare a proposito delle ricadute di efficacia di una formazione docenti strutturata secondo un approccio integrato Teorico-Pratico-Esperienziale Embodied based, nella promozione di competenze inclusive incarnate.

In continuità con il framework teorico descritto che ha consentito di inquadrare la formazione in una cornice multi prospettica in cui processi di cognizione siano da intendersi fortemente radicati e influenzati dalle esperienze di percezione e azione, nonché da esperienze emotive e sociali che pur intervengono in maniera significativa nei processi di interazione co-evolutiva individuo ambiente, è stata definita l'ipotesi della ricerca, rispetto alla quale si è inteso verificare se e in che modo la formazione EC based fosse in grado di promuovere, attraverso un approccio integrato teorico-pratico-esperienziale, una più efficace comprensione e una incarnazione dei contenuti stessi della formazione, studiati, osservati, esperiti e condivisi, nell'ambito delle esperienze laboratoriali dei Corsi di specializzazione per il sostegno, per la scuola dell'infanzia.

I laboratori, declinati secondo l'approccio integrato Embodied based, hanno promosso un apprendimento bottom-up, in cui l'esperienza pratica è stata utilizzata per costruire le fondamenta della conoscenza, e top-down, in cui le conoscenze teoriche sono state utilizzate per guidare le esperienze. Questo approccio circolare tra percezione, azione e cognizione, promosso nell'ambito dei laboratori EC-based, sembra aver favorito una comprensione profonda dei contenuti in termini conoscitivi, nonché lo sviluppo di abilità e competenze incarnate.

L'implementazione dell'approccio nei primi due anni della ricerca ha consentito la definizione degli elementi costitutivi dello stesso, nonché la costruzione *in fieri* dello strumento di indagine, che nel corso degli anni si è arricchito di talune dimensioni di efficacia emerse, rispetto alle quali si è inteso indagare in maniera approfondita.

L'elaborazione dei dati delle prime due fasi della ricerca (indagine quasi-sperimentale 69 indagati e indagine esplorativa 111 indagati) ha permesso di trarre le prime riflessioni alla luce dell'analisi esplorativa dei dati parziali acquisiti. Dall'interpretazione dei risultati delle prime statistiche descrittive e delle correlazioni tra le diverse variabili, è scaturita la necessità di approfondire lo studio delle ricadute dei singoli elementi costitutivi dell'approccio. Inoltre, gli studi preliminari e l'analisi della letteratura scientifica circa la correlazione tra variabili personali del docente (opinioni, percezioni, atteggiamenti e credenze nei confronti dell'inclusione e della disabilità), la percezione di autoefficacia e la qualità dei processi inclusivi, hanno condotto alla individuazione di alcuni item specifici che indagassero (con un approccio misto quali-quantitativo) i costrutti della disabilità e dell'inclusione, secondo la prospettiva bio-psico-sociale, nonché al ricorso alla Scala *TEIP, Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (Sharma et al., 2012; Aiello et al., 2017) per una descrizione del costrutto dell'autoefficacia percepita, sulla base di uno strumento validato in letteratura.

La sperimentazione condotta nel terzo anno ha previsto dunque la definizione dello strumento di indagine (Q1; Q2+TEIP), nonché la definizione del design della ricerca, che ha previsto un'indagine di tipo misto, quasi sperimentale su un campione di 335 indagati, individuati tra i partecipanti ai laboratori previsti nell'ambito dei Corsi di specializzazione per il sostegno, per la scuola dell'infanzia, strutturati secondo l'approccio TPE EC based.

Come mostrato nel dettaglio, nel capitolo dedicato alla descrizione del design della ricerca e dell'analisi e discussione dei dati, questi ultimi sembrano restituire informazioni incoraggianti che, a partire dalle percezioni dichiarate dagli indagati circa le ricadute di efficacia dell'approccio, sembrerebbero confermare le ipotesi di ricerca.

Quanto rilevato nelle sezioni specifiche del questionario e della scala TEIP, circa le ricadute di efficacia dell'approccio e la percezione di autoefficacia in qualità di docenti inclusivi, trova conferma nell'ultima parte del questionario (Q2 – Sezione H 32) che ha indagato sulle ricadute della formazione integrata, per le quali, su una scala da 1 a 6 si sono registrati valori sempre superiori al 5 relativamente alla capacità della formazione integrata di favorire lo sviluppo di competenze spendibili nella realtà lavorativa e di una migliore comprensione dei contenuti teorici; l'attivazione di riflessioni utili sulle dinamiche relazionali e sulle proprie potenzialità inclusive, nonché di influire positivamente sulle convinzioni rispetto alla disabilità e all'inclusione, a partire anche da una maggiore percezione di autoefficacia nelle prassi inclusive.

Dalle rilevazioni è emersa, inoltre, una certa coerenza tra i principi sottesi alla strutturazione degli elementi costitutivi dei laboratori, gli obiettivi della formazione e quanto rilevato nelle percezioni e opinioni degli indagati, sia nella sezione quantitativa che qualitativa dei questionari somministrati in ingresso e in uscita (Q1 e Q2), nonché nell'ambito delle risposte rilevate attraverso la somministrazione della scala TEIP.

In riferimento agli obiettivi dell'indagine, la sezione quantitativa ha rilevato un incremento nelle rilevazioni post- formazione, a proposito delle percezioni dichiarate circa la capacità dei laboratori di influire positivamente sulla motivazione a partecipare, sulla percezione di autoefficacia dei docenti e sulla capacità di scelta di strategie

inclusive. Per ciascuna delle ricadute, l'incremento è stato registrato in relazione a ognuna delle dimensioni della formazione (teorica pratico esperienziale) (Q2 – Sezione B9-19). In particolare, i rispondenti dichiarano che su “capacità di scelta delle strategie inclusive”, “motivazione a partecipare” e “percezione di autoefficacia” hanno influito maggiormente rispetto ad altre esperienze di formazione, i laboratori esperienziali, per i quali si registrano i valori più elevanti, anche in considerazione del fatto che nella prima parte del questionario, questi sembrerebbero poco implementati nelle precedenti esperienze di formazione; inoltre, sembrano influire positivamente anche le esperienze pratiche, come quelle implementate attraverso il ricorso al video-modeling. L'aspetto interessante è che l'incremento relativo a queste due dimensioni non implica un decremento a carico della dimensione teorica (che bensì presenta un incremento, seppur meno significativo).

I risultati confermano le ipotesi di ricerca, nonché il quadro teorico di riferimento, in virtù del quale non si intende in alcun modo sacrificare la dimensione teorica a favore delle esperienze pratiche, bensì si persegue l'obiettivo di potenziare la comprensione dei contenuti teorici proprio a partire dalla circolarità dei processi di azione/percezione, cognizione e emozione riconosciuta nell'ambito dei laboratori.

In riferimento agli elementi costitutivi della formazione (laboratori relazionali, laboratori pratico-esperienziali, discussioni finali e restituzioni intermedia e finale), i punteggi più alti per l'utilità percepita si sono registrati a proposito del coinvolgimento emotivo, delle riflessioni promosse sulle strategie spendibili nel contesto scolastico, e nel relativo ottenimento di informazioni utili per l'implementazione di interventi inclusivi efficaci (Q2 – Sezione G27-28-29). Circa la restituzione finale, gli indagati hanno riferito di essersi sentiti riconosciuti e che il filmato di restituzione finale ha ricollocato gli elementi

della formazione in una dimensione di senso più ampia, riconosciuta dai partecipanti (Q2 – Sezione G30).

Tra gli elementi costitutivi di maggior efficacia emerge il *video modeling* (Q2 – Sezione I35 a-n), che pare confermarsi un utile strumento di formazione sui temi dell'inclusione. In particolare, l'item 10 offre nuovi spunti per riflessioni future, su quanto la visione e narrazione di contesti inclusivi efficaci risulti utile a incidere sulle opinioni, percezioni e atteggiamenti dei futuri docenti (dimensioni valoriali personali), a proposito dei costrutti di disabilità e inclusione.

Particolarmente interessanti sono i dati rilevati in ingresso e in uscita in riferimento alle opinioni atteggiamenti e credenze circa la disabilità e l'inclusione (Q1; Q2 – Sezione D24 a-f). Nello specifico, la sezione qualitativa ha permesso di approfondire il tema delle opinioni nei confronti della disabilità (Q1; Q2 – Sezione C20), che presentano una discreta variazione delle opinioni collocate nella categoria del modello medico a favore di un incremento registrato nella categoria del modello bio-psico-sociale. A partire da questa prima rilevazione (qualitativa-esplorativa) potremmo, intanto, desumere che la formazione, attraverso i laboratori pratico-esperienziali che hanno previsto in più occasioni la possibilità di assunzione del punto di vista altrui, sia in situazioni di simulazione (nel laboratorio sul gioco, e nelle situazioni di role playing), sia in attività di *video modeling* che hanno consentito la visione e le riflessioni attorno a situazioni reali, abbiano influito positivamente nel fornire una lettura della disabilità maggiormente possibilista, e tuttavia realistica, rispetto alle potenzialità inclusive, per cui la percezione stessa circa la disabilità, sposta il focus dalle caratteristiche personali del soggetto (anche considerando queste ultime nella percezione di diversità come risorsa) alla disposizione facilitante del contesto.

A tal proposito ed anche in riferimento alle rilevazioni riguardo atteggiamenti e opinioni circa la disabilità e l'inclusione, sembrerebbe possibile affermare che se la formazione integrata declinata nell'ambito di sole quattro giornate laboratoriali, è in grado di influire, seppur non in misura significativa, ma pur sempre positivamente sulle variabili personali del docente, sarebbe auspicabile un maggior impiego di approcci integrati, in modo da poter mirare alla promozione di cambiamenti valoriali maggiormente significativi ed efficaci a far sviluppare competenze inclusive, incarnate, costitutive dell'habitus del docente. Del resto, sia nell'ambito delle discussioni finali, che dalle rilevazioni emerge un incremento particolarmente significativo rispetto alla volontà di partecipare ad altre esperienze di formazione analoghe (nel confronto dei dati tra i questionari Q1 e Q2).

I dati relativi alla percezione di autoefficacia e alle opinioni atteggiamenti e credenze circa le proprie potenzialità inclusive (rilevati dai questionari Q1 e Q2), hanno trovato conferma e opportunità di approfondimento nell'ambito delle rilevazioni effettuate attraverso il ricorso alla scala TEIP. Da quanto emerso da questa specifica sezione dell'indagine, sembrerebbe che gli indagati presentino una percezione di autoefficacia relativamente positiva rispetto alle dimensioni della collaborazione e della condivisione, (in riferimento alle relazioni interpersonali sia tra bambini, che con i colleghi).

Un altro elemento di coerenza tra i questionari e la scala TEIP è riconducibile ai timori dichiarati in riferimento al sentirsi in grado di gestire comportamenti dirompenti, di disturbo o aggressivi rispetto ai quali dichiarano una minore percezione di autoefficacia. Questo particolare aspetto suggerisce, come prospettiva futura la necessità di individuare nuovi strumenti in grado di far sperimentare, realmente o in maniera simulata, situazioni in cui sia prevista la gestione di comportamenti disfunzionali o dirompenti rispetto al contesto ambientale e sociale. Come chiarito nella discussione ai dati della scala TEIP, si

è scelto, sia nelle esperienze di role playing che nelle attività di *video modeling* ricreare (nei giochi) e mostrare (nei contesti classe concreti) situazioni reali prevalentemente di efficacia (in cui fosse possibile rilevare e riflettere su brevi momenti disfunzionali e sulle relative strategie di intervento agite), questo con il duplice intento, da un lato (nel caso del *video modeling*) di non ledere in alcun modo l'immagine dei bambini coinvolti, dall'altro di "narrare" contenuti riferibili a un'inclusione possibile e reale,

Queste ultime considerazioni invitano all'assunzione di un nuovo obiettivo nell'ambito delle prospettive future, ovvero prevedere il ricorso ad altri strumenti di formazione, o la declinazione delle riflessioni (discussioni finali) anche nell'ambito delle esperienze di tirocinio, per offrire ai discenti, sempre più l'occasione di colmare il *gap* tra teoria e pratica e sostenere e accompagnarli verso un superamento realistico e responsabile dei propri timori nei confronti della disabilità e dell'inclusione.

«La consapevolezza circa il proprio potenziale inclusivo agito nelle prassi esplicite e implicite [...] è un elemento indispensabile nella costituzione della professionalità del docente, in particolare se i contenuti della conoscenza riguardano riflessioni sul proprio corpo, sulle emozioni, sulle percezioni, al fine di favorire l'instaurazione [...] di schemi d'azione e interazione efficaci» (Minghelli & Damiani, 2021, p. 232).

È necessario riflettere nelle prospettive future di progettazione e implementazione della formazione su quali possano essere le strategie atte a mostrare ancora più nello specifico ed in maniera sempre più ancorata al contesto reale scolastico la trasformazione di comportamenti dirompenti e situazioni di disagio, per mostrare ai docenti/discenti in che modo sia possibile, sempre, intervenire in maniera efficace e inclusiva per il bambino. Questo, anche e soprattutto, in considerazione di quanto queste espressioni del comportamento rappresentino elementi chiari e tangibili di una difficoltà e non già di un

problema. Si è convinti che riflettere su questi aspetti risulta estremamente importante, specie in ambito inclusivo: proprio in queste trasformazioni terminologiche e sostanziali risiede la chiave di volta per la promozione di approcci inclusivi sempre possibili e soprattutto reali.

BIBLIOGRAFIA

- Adam, H., & Galinsky, A. D. (2012). Encloded cognition. *Journal of experimental social psychology*, 48(4), 918-925.
- Adolphs, R. (1999) Social cognition and the human brain. *Trends Cognit. Sci.* 3, 469–479
- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8, 1-20.
- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. In M. Sibilio & P. Aiello (Eds.), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva* (pp. xx-xx). Milano: FrancoAngeli.
- Aiello, P. (2018). Introduzione. In Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016a). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti verso l'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(1), 64-87.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016b). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?. *Rivista italiana di ricerca educativa*, (16), 11-22.
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19, 13-28.
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 175-188.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Albanese O. (a cura di) (2006). Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni. Bergamo: Junior. negli insegnanti. In C. Guido & G. Verni (Eds.), *Educazione al benessere e nuova professionalità docente. Ricerca, profili, professioni* (pp. xx-xx). Bari: Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia.
- Albanese O., Pepe A., Fiorili C. e Gabola P. (2014), *Emozioni, supporto sociale ed esaurimento emotivo negli insegnanti: una relazione complessa*, «Psicologia e Scuola», XXI(1), xx-xx, gennaio-febbraio.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515-522.

- Altet M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In L. Paquay, M. Altet É., Charlier P., Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 31-44). Roma: Armando.
- Arcangeli, L., Bartolucci, M., & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 125-140.
- Ausubel D.P. (1968). Educational Psychology. A cognitive view, Holt, Rinearth and Winston, Inc., New York, in Costamagna D. (ed. italiana a cura di), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 1978.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bandura A., (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Barsalou, L. W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral & Brain Sciences*, 22, 577-660.
- Barsalou, L. W., Niedenthal, P. M., Barbey, A. K., & Ruppert, J. A. (2003). Social embodiment. In *The Psychology of learning and motivation*, Vol. 43, pp. 43-92.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Barsalou, L. W. (2010). Grounded cognition: Past, present, and future. *Cognitive Science*, 2(4).
- Barsalou, L. W., Niedenthal, P. M., Barbey, A. K., & Ruppert, J. A. (2003). Social embodiment. In B.R. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation. Advances in research and theory*, Vol. 43 (pp. 43-85). San Diego: Academic Press.
- Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Borgogno, E. T. (1983). *Educazione psicomotoria*. Torino: Omega.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A. M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *Formazione & Insegnamento*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 17(3), 92-103.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape D. (2013). Teacher's Attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and teaching. Theory and practice*, 19(5), 527-542.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borgnolo, G., et al. (2009). *Icf e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Trento: Erickson.

- Bosio, P. (2005). *Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti all'integrazione dei disabili nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of practice*. London: Cambridge University.
- Boutet, M. (2004). *La pratique rél exive: un apprentissage à partir de ses pratiques*. Retrieved from http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_ouils/mboutet.pdf
- Bruner, J. (1983) *Child's t01k. Learning to use language*. London: Oxford University Press.
- Buono, S., & Zagaria, T. (2003). ICF-Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. *Ciclo Evolutivo e Disabilità/Life Span and Disability*, 6, N1.
- Caldin, R., Cinotti, A., & Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta "specialistica" alla risposta "ordinaria". *Italian Journal of Educational Research*, (11), 44-57.
- Canevaro, A. (2004), *La formazione degli insegnanti per l'inclusione (monografia). L'integrazione scolastica e sociale, vol. 3, n. 2, pp. 104-159.*
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Edizioni Erickson.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bolzano: Bolzano University Press.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno è possibile, pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Edizioni Erickson.
- Carlomagno, N. (2020). Le potenzialità didattiche delle arti sceniche. *Education Sciences & Society*. 1. ISSN 2038-9442, ISSNe 2284-015X. Doi: 10.3280/ess1-2020oa9941.
- Caruana, F., & Borghi, A. M. (2013). Embodied Cognition: una nuova psicologia. *Giornale italiano di psicologia*, 40(1), 23-48.
- Caruana, F. & Borghi, A. M. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino.
- Castelli, L. (2015). *Il disagio lavorativo dei docenti: il ruolo delle relazioni all'interno della scuola*. Political science, xx-xx.
- Cecilian, A. (2015). *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.
- Chiappetta Cajola, L. C. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2010) Tony Booth & Mel Ainscow (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Gardolo, TN: Erickson, 240 pp. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(1), 227-232.

- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2018). La formazione degli insegnanti tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 23-28). Napoli: EdISES.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci A.M (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 8(2), 292-329.
- Chiappetta Cajola, L. C., Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (2019). The quality of inclusion of the Italian school system in the light of the Salamanca Statement and in the ICF perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 141-157.
- Churchland, P. S., Ramachandran, V. S., & Sejnowski, T. J. (1994). A critique of pure vision. In C. Koch & J. L. Davis (Eds.), *Largescale neuronal theories of the brain. Computational neuroscience* (pp. 23-60). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ciraci, A.M., & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Clark, A. (1997). *Being there. Putting brain, body, and world together again*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, A. (1999) An embodied cognitive science? *Trends Cognit. Sci.* 3, 345–351.
- Clark, A. & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58 (1), 7-19.
- Colella, D., & Vasciarelli, E. (2020). La formazione degli insegnanti attraverso la video analisi. Attualità e prospettive. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(1), 18-34.
- Compagno, G., Anello, F., & Pedone, F. (2020). Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 320-337.
- Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Crispiani, P. (2010). *Il management nella scuola di qualità*. Roma: Armando Editore.
- Cristini, C., Ghilardi, A., (2009). *Sentire e pensare: Emozioni e apprendimento tra mente e cervello*. Milano: Springer.

- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Guida base*. Firenze: Giunti Scuola.
- D'Alonzo, L. (2018). Introduzione. *Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno. Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte di cambiamento*. Lecce: Pensa MultiMedia. 1065-1066 [http://hdl.handle.net/10807/130984]
- Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio, Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi,
- Damasio, A.R (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Damiani, P., Santaniello, A., Gomez Paloma, F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuo-spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, anno VIII, numero 14, Giugno 2015. Lecce: Pensa Multimedia.
- Damiani, P., & Paloma, F. G. (2018). Educational ECS Un approccio “embodied cognitive” per le scuole. *Italian Journal of Educational Research*, (21), 73-82.
- Damiani, P. & Gomez Paloma, F. (2019). Migliorare l'inclusione attraverso l'ICF e l'educazione fisica: elementi di attualità nella sperimentazione EduFiBES. DdA – *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva. Erickson, Vol. 6*, n. 3, pp. 365-383.
- Damiani, P., Minghelli, V., D'Anna, C., & Gomez Paloma, F. (2021). L'approccio Embodied Cognition based nella formazione docenti. Un modello formativo ricorsivo per le competenze integrate del docente. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 106-128. ISSN 2038-1034.
- Damiano, L., (2006). *Unità in dialogo. Un nuovo stile per la conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Deci, E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Ryan R.M. (2000). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 1024-1037.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. L'integrazione scolastica e sociale, anno II, n.2.
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e natura*. (a cura di) P. Bairati. Milano: Mursia.
- Di Gennaro, DC, Zollo, I., & Aiello, P. (2016). Il Responsive Teaching come strategia per una didattica inclusiva. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14 (2), 143-152.
- Di Tore, P., Di Tore, S., Mangione, G., Corona, F., & Caralt, JC (2014). IKeWYSe-I Know What You See Uno strumento educativo per acquisire capacità di prospettiva. *Rivista di e-learning e società della conoscenza*, 10 (3).

- Di Tore, P. A., Todino, M. D., Di Tore, S., Sibilio, M., & Berthoz, A. (2023). Perceptual egocentrism and mental rotation in primary school age: the Invisible Man paradigm proposal. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(1).
- Di Vita A.M. e Pepi Amenta A.M. (1983). *L'insegnante di sostegno nella scuola dell'obbligo*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Donnelly V. & Watkins A. (2011). Teacher Education for Inclusion in Europe. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), pp. 341-353.
- Dozier, C. L., & Rutten, I. (2005). Responsive teaching toward responsive teachers: Mediating transfer through intentionality, enactment, and articulation. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 459-492.
- Edelman G.M. (1987). *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Eerland, A., Guadalupe, T., & Zwaan, R. (2011). Leaning to the left makes the Eiffel Tower seem smaller: Posture-modulated estimation. *Psychological Science*, 22, 1511–1514.
- Ernst C., Rogers M.R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 305-322.
- Ernst, H. Gombrich, *Aby Warburg: an Intellectual Biography, The Warburg Institute, University of London, London 1970; tr. it. di Dal Lago A., Rovatti, P.A. (2003). Aby Warburg. Una biografia intellettuale*. Milano: Feltrinelli.
- Fabbri, L. (1999). *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*. Roma: Armando.
- Fabbri, L. (Ed.). (2018). *Educare agli affetti*. Roma: Armando.
- Farber, B. A. (Ed.) (1983). *Stress and Burnout in Human Service Professions*. New York: Pergamon Press.
- 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*, 6(2), 161-178.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla scuola degli insegnanti e dei fattori associati in un gruppo di insegnanti futuri. La scala OFAID. *Rivista italiana di educazione speciale per l'inclusione*, 7 (2), 271-293.
- Fishman, B. & Dede, C. (2016). Teaching and technology: New tools for new times. In Fishman, B., Dede, C. & Means B. (Eds.). *Handbook of research on teaching*. New York: Routledge.
- Florian, L. & Rouse, M. (2010). Teachers' professional learning and inclusive practice. In R.Rose (Ed.). *Confronting Obstacles to Inclusion – International Responses to Developing Inclusive Schools* (pp. 185-199). London: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32.

- Formenti, L. (2009). *Psicomotricità a scuola. Promozione del benessere personale e relazionale*. Trento: Erickson.
- Francescato, D., Putton, A., & Cudini, S. (1998). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci.
- Frauenfelder, E. (1994). *Pedagogia e biologia. Una possibile «alleanza»*. Napoli: Liguori, (2001).
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2009). *La mente fenomenologica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gallese, V. (2003). The manifold nature of interpersonal relations: The quest for a common mechanism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 358(1431), 517-528.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From Neurons to Phenomenal Experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences volume 4*, pp. 23–48.
- Gallese, V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione Sentimentale*, 20, 8-24.
- Gallese, V. (2014) Bodily selves in relation: embodied simulation as second person perspective on intersubjectivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 369: 20130177.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119(Pt 2), 593-609.
- Gallese V., Goldman A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mindreading. *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 2, Issue 12, december 01, pp. 493-501.
- Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The Brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3/4), 455-479.
- Gallese V., Migone P., Eagle M. (2006). La simulazione incarnata: I neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 3, 2006, 543-580.
- Gallese, V., & Dai, N. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi LIII*, 1, 197-208.
- Gallese V. (2008). Empathy, embodied simulation and the brain. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56, pp. 769-781.
- Gallese, V., Morelli, U. (2011). Il teatro come metafora del mondo e il teatro nella mente. Castiglioncello (Pi). <https://www.ugomorelli.eu/pp/Gallese-Morelli-Teatro-metafora-mondo.pdf>
- Gallese, V. & Cuccio, V. (2015). The Paradigmatic Body - Embodied Simulation, Intersubjectivity, the Bodily Self, and Language. In T. Metzinger & J. M. Windt (Eds). *Open MIND: 14(T)*. Frankfurt am Main: MIND Group. doi: 10.15502/9783958570269. www.open-mind.net, pp. 1-22.
- Gallese V. (2020). Estetica dell'intersoggettività. Sé e relazioni nell'era digitale. In *Psiche*, V. 2, luglio-dicembre ISSN: 1721-0372. Pp. 403-414 DOI: 10.7388/99024.

- Gamelli I. (2012). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Franco Angeli: Milano.
- Gentile A. (2011). *Conoscenza, creatività, motivazione. Insegnare l'arte di educare. La formazione di docenti in Italia e nell'Unione Europea*. Morolo: IF Press.
- Germani, S., & Leone, C. (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 148-162.
- Giaconi, C. (2015). Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive. In C. Giaconi, N. Del Bianco (2018). *Inclusione 3.0*. Milano: Franco Angeli.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gillen, T. (1992). *Assertiveness for Managers*. London: Gowan.
- Gison, G., Vallefuoco, E. & Pepino, A. (2019) Piattaforma digitale per la progettazione degli interventi nel Disturbo dello Spettro Autistico SUPER (Sistema Unitario in una Piattaforma Educativa e Riabilitativa), *IL TNPEE*, VOL. 1, N. 1, maggio 2019, pp. 27-41.
- Glenberg A.M. (2008). Embodiment for education. In Calvo P., Gomila A. (Eds.), *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*. Elsevier, San Diego.
- Glenberg A.M., Witt J.K. & Metcalfe J. (2013). From the Revolution to Embodiment: 25 Years of Cognitive Psychology. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 8, n. 5, 573-585.
- Glenberg, A. M., & Robertson, D. A. (2000). Symbol grounding and meaning: A comparison of high-dimensional and embodied theories of meaning. *Journal of Memory and Language*, 43, pp. 379-401.
- Goldman, A. I. (2009). Mirroring, mindreading and simulation. In J. Pineda (Ed.), *Mirror Neuron Systems: The Role of Mirroring Processes In Social Cognition* (pp. 161-176). New York: Humana Press.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Gomez Paloma, F. (2009). *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove Neuroscienze dell'Educazione*. Edisud.
- Gomez Paloma F. (2015). La corporeità come radice della conoscenza, in D. Calabrò, V. Mascia (a cura di), *Architetture del vivente. Studi e narrazioni*. Firenze: Casa Editrice Le Lettere, pp. 68-76.
- Gomez Paloma, F. (2017). *Il disagio oggi nella scuola dell'inclusione*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma F. (2019). Il corpo come dispositivo inclusivo e di conoscenza. Il processo embodied tra emozione e metacognizione, Contributo in volume M.A. Galanti – M. Pavone, *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori, pp. 62-82.
- Gomez Paloma F. (a cura di) (2020). *Embodiment & School*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Gomez Paloma, F. (2021). La Pedagogia del futuro. L'apprendimento e la formazione prendono CORPO. in Stramaglia M. (a cura di). *Pedagogia, Didattica e Futuro. Studi in onore di Michele Corsi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gomez Paloma F. & Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma F., Ascione A., Tafuri D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento*, XIV- 1- 2016, pp. 75-87.
- Gomez Paloma, F. & Damiani, P. (2021). L'Embodiment in Educazione: un collante scientifico tra complessità, semplicità e trasformatività. *Nuova Secondaria*, 10, 270-282.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). *Manuale delle Scuole ECS. The Neuroeducational Approach*. Brescia: Scholè.
- Gomez Paloma, F. & Minghelli, V. (2022). Il ricorso al video nella formazione del docente della scuola dell'infanzia per la costruzione di competenze inclusive incarnate. *Media Education. Studi, ricerche e buone pratiche*, 13(1), pp. 41-50.
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Giunti Lisciani.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hall E.T. (1996). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper.
- Hollenweger, J. (2009). La pianificazione e la valutazione degli interventi nel campo dell'istruzione. Il ruolo dell'ICF-CY. In Borgnolo, G., et al. (2009). *Icf e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. (pp. 81-93). Trento: Erickson.
- Husserl, E. (1912), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Libro secondo. *Ricerche fenomenologiche sopra la costituzione*, a cura di V. COSTA, traduzione di E. FILIPPINI, Einaudi, Torino (2002).
- Iacoboni, M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ianes D. & Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2013). *Bisogni educativi speciali su base ICF: un passo verso la scuola inclusiva, seminario sui bisogni educativi speciali*. Bologna, aprile 2013.

- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2011). *Usare l'ICF nella scuola*. Trento: Erickson.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. R. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Journal of Mind*, 1(1), 3-10.
- Impedovo, M.A. (2018). Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 279-287.
- Jedlowski, P. (1994). *Il sapere dell'esperienza*. Milano: Il Saggiatore.
- Kandel, E. (2008). *Psichiatria, psicoanalisi e nuova biologia della mente*. Milano: Cortina.
- Kanter, A. S., Damiani, M. L., & Ferri, B. A. (2015). The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 21-32.
- Kelly, S. D., Manning, S. M., & Rodak, S. (2008). Gesture gives a hand to language and learning: Perspectives from cognitive neuroscience, developmental psychology and education. *Language and Linguistics Compass*, 2(4), 569-588. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00067.x>
- Keyesers, C., & Gazzola, V. (2009). Expanding the mirror: vicarious activity for actions, emotions, and sensations. *Current opinion in neurobiology*, 19(6), 666-671.
- Kersting, N. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), <https://doi.org/10.1177/0013164407313369>, 845-861.
- Kyselo, M. (2015). The Fragile Nature of the Social Mind - A Commentary on Alva Noë. In T. Metzinger & J. M. Windt (Eds). *Open MIND: 27(C)*. Frankfurt am Main: MIND Group. doi: 10.15502/9783958570573
- Koc, M. (2011). Let's make a movie: investigating pre-service teachers' reflections on using video-recorded roleplaying cases in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.006>, pp. 95-106.
- Korthagen F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), <https://10.1080/1354060042000337093>, pp. 47-71.
- Lakoff, G. J., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. J., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., Johnson, M., & Sowa, J. F. (1999). Review of *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. *Computational Linguistics*, 25(4), 631-634.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa: un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.

- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lodolo-D'Oria, V., Giraldi, F. P., Della Torre, M., Fasano, A. I., Vizzi, F. R. A. N. C. A., Fontani, S., ... & Frigoli, P. (2004). Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti?. *La medicina del lavoro*, (5).
- Lodolo-D'oria, V., D'elci, GB, Bonomi, P., Di Valsassina, MDT, Fasano, AI, Giannella, V., Ferrari, M., Waldis, F., & Giraldi, FP (2009). Professione docente: un mestiere a rischio di disagio psichico? Indagine su stereotipi, vissuti, biologia e prospettive di un lavoro al femminile. *Medicina del Lavoro*, 100(3), 211-227.
- Loreman T., Sharma U., Forlin C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12-21.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus?. *Scienze della formazione e società*. 2(1).
- Marone F. (2006). *Emozioni e affetti nel processo formativo*. Pisa: Edizioni Ets.
- Marzano (2018). Formazione iniziale e in servizio per lo sviluppo professionale del docente. In Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). *To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education?* *PloS ONE*, 14 (12), 1-19.
- Marzano, A. (2019). Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre. In Calvani, A., Chiappetta Cajola, L. (a cura di) *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, (127-152) Firenze: S.Ap.I.E.
- Maslach, C. (1993). *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*. Assisi: Cittadella.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *How organization cause personal stress and what to do about it*. USA: Jossey-Bass Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto Consulting Psychologists Press.
- Maslow A.H. (2010). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando Editore.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Springer Science & Business Media.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception: An Introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Metzler, J. & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99 (2), pp. 486-496. Retrieved on March 21st, 2014 from <http://ftp.iza.org/dp4999.pdf>.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. (Transformative dimension of adult learning). Milano: Raffaello Cortina Editore (1991).

- Miles, L., Nind, L., & Macrae, C. (2010). Moving through time. *Psychological Science*, 21(2), 222.
- Minghelli V. (2020). Le disabilità intellettive. In Chiappetta Cajola (a cura di) *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva* (pp. 97-123). Roma: Anicia.
- Minghelli, V. & Palumbo, C. (2020). Psychomotor awareness and Health emergency. In search of the body in kindergarten, during Covid-19. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics* - ISSN 2532-3296 - Anno 4 n. 4 - ottobre - dicembre 2020 - ISBN 9788860223913 - CC BY-NC-ND 3.0 IT - doi: <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i4.230> (pp. 21-28).
- Minghelli, V. & D'Anna, C. (2021). Integrated Teacher Training Embodied Cognition Based Research Data. *Giornale italiano di educazione alla Salute, Sporte Didattica inclusiva*, Anno 5 n. 3 - ISSN 2532-3296 ISBN 978-88-6022-420-0 - luglio - settembre 2021 - CC BY-NC-ND 3.0 IT - <https://doi.org/>.
- Minghelli, V., Perrone, R., & Palumbo, C. (2021). Corporeality as a tool to promote inclusion in kindergarten. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 5(4).
- Minghelli, V., & Damiani, P. (2022). Modello di formazione integrata” Embodied-based” per il potenziamento delle competenze inclusive dei docenti. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2021(15), (pp. 230-235).
- Minghelli, V., D'Auria, V., & Paloma, F. G. (2022). Integrated teacher training tools for the promotion of embodied inclusive skills. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(1).
- Moliterni, P, Magnanini, A. & Ferraro, A. (2018). L'ICF-CY in Educazione Fisica: uno strumento per la valutazione delle competenze sociali e civiche. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1, pp. 83-94.
- Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (Eds.) (2015). *Ricerca e professionalità educativa Risorse e strumenti*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Montessori, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Moretti, M., Alves, I., & Maxwell, G. (2012). A systematic literature review of the situation of the ICF-CY in education: a useful tool or a flight of fancy? *Am J PhysMedRehabil*, 91(suppl), pp. 103-117.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *Integrazione scolastica e sociale*, 18(8), 43-57.
- Muratori, F. (2003). Nuovi panorami clinici della psichiatria della nuova infanzia. *Rivista Infanzia e adolescenza Pensiero Scientifico Ed.*, n° 2.
- Murdaca A. (2008). *Complessità della persona e disabilità*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Murdaca, A.M, Oliva, P., & Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, 14(3).

- Niedenthal, P. M., Barsalou, L. W., Winkielman, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2005). Embodiment in attitudes, social perception, and emotion. *Personality and Social Psychology*.
- Nussbaum, M.C. (2000). *Women and human development. The capabilities approach*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Oliva P. & Murdaca A. (2017). Competenza emotiva, strategie di coping e atteggiamenti inclusivi nella relazione insegnante/alunno ipovedente. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V(2).
- Paas F., Sweller J. (2012). An Evolutionary Upgrade of Cognitive Load Theory: Using the Human Motor System and Collaboration to Support the Learning of Complex Cognitive Tasks. *Educ. Psychol. Rev.*, 24, pp. 27-45.
- Palumbo, C. (2018). *Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento*. Napoli: Edises.
- Pavone M. (2004), L'insegnante di sostegno in prospettiva europea. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 3, n. 3, pp. 200-273.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Peditzi, M. L., & Nonnis, M. (2009). Competenze relazionali e burnout dei docenti: alcuni risultati di ricerca. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), pp. 81-87.
- Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Milano: La Scuola.
- Perla, L. (2011). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni epistemologiche. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(6), pp. 119-130.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia (ediz. orig. 1999).
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Washington: World Bank.
- Petter, G. (2006). *Il mestiere di insegnante*. Firenze: Giunti.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge 81.
- Piazza V. (1996), *L'insegnante di sostegno. Motivazioni e competenze per il lavoro di rete*. Trento: Erickson.
- Poslawsky, I. E., Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M.J., Van Daalen, E., Van Engeland, H. & Van IJzendoorn, M. H. (2014). Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting adapted to Autism (VIPP-AUTI): A randomized controlled trial. *Introduction Autism* <https://10.1177/1362361314537124>, pp. 1-16.
- Priestley, M. (Ed.). (2001). *Disability and the life course: Global perspectives*. Cambridge University Press.
- Priestley M., Biesta G. & Robinson S. (2015). *Teacher agency. An Ecological Approach*. London: Bloomsbury.

- Riva, M. G. (2008). (Ed.). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Riva, M. G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In *Ascolto della vita emotiva. Pedagogia Oggi*, 2, pp. 21-39.
- Rivoltella, P. C. (2014). *Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (a cura di) (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rizzolatti G., Craighero L. (2004). The mirror neuron system. *Ann Rev Neurosci*, 27.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V., Fogassi L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3: pp.131-141. DOI: 10.1016-0926-6410(95)00038-0.
- Riva M.G. (2008), (a cura di) *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa.
- Rogers, C. (2013). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Giunti.
- Rositi F. (1998). Analisi del contenuto, in Rositi e Livolsi (a cura di) *La ricerca sull'industria culturale* (pp. 59-94) Roma: Nis.
- Rossi B. (2004), *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari.
- Rossi, B. (2018). Insegnare con il cuore. In M. Sibilio & P. Aiello, (a cura di). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. (139-143). Napoli: EdISES.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P.G. (2017). Premessa. Dall'uso del digitale nella didattica alla didattica digitale. In Limone P., Parmigiani D. (Eds.) *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. (pp. 3-19) Bari: Progedit.
- Rossi P.G., Pentucci M., Fedeli L., Giannandrea L., Pennazio V. (2018). Dal feedback informativo, al feedback generative. *Education Sciences & Society*, 2/2018, 83-107.
- Rossi, B. (2004). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi, P. G. (2015). Enaction, perception and motivation. In C. Durt, T. Fuchs, & C. Tewes (Eds.), *Embodiment, enaction, and culture: Investigating the constitution of the shared world* (pp. 173-187). MIT Press.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38 – 58). New York7 Cambridge University Press.
- Sampogna, G., Del Vecchio, V., Giallonardo, V., Luciano, M., Perris, F., Saviano, P., & Fiorillo, A. (2020). Il processo di revisione dei sistemi diagnostici in psichiatria: differenze tra ICD-11 e DSM-5. *Rivista di Psichiatria*, 55(6), pp. 323-330.

- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), <https://doi.org/10.1177/0022487110369555>, pp. 339–349.
- Saussez, F., Paquay, L. (2004). «Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quel espaces de formation et de recherche construire?», in C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud, (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck, pp. 115-138.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schön D.A (1999). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica*. Bari: Dedalo.
- Schutz, P., & Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer Science.
- Schwerdt, G., & Wuppermann, A. C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30(2), 365-379. doi: 10.1016/j.econedurev.2010.11.005.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>, pp. 56–65.
- Sen, A. (1984). *Rights and Capabilities*. In *Resources, Values and Development* (pp. 307-324). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (2011). L'idea di giustizia. Milano: Mondadori. In Ianes, D. (2013). *Bisogni Educativi Speciali su base ICF: un passo verso la scuola inclusiva*. Aprile 2013.
- Shalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. A. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Edizioni Vannini.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied cognition*. New York, NY: Routledge.
- Sibilio M. (2002). *Il corpo intelligente, l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Collana Intelligenze in campo. Napoli: Ellissi.
- Sibilio M. (2011). Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. indirizzi scientifico disciplinari e chiavi teorico argomentative. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2012a). La dimensione semplessa nell'agire didattico. In M. Sibilio (Ed.), *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari* (pp. 41-48). Lecce: Pensa.
- Sibilio, M. (2012b). Corpo e cognizione nella didattica. In P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 329-347). Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M. (2013). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2015). Le corporeità didattiche in una prospettiva semplessa. In M. Sibilio, F. D'Elia (eds.), *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola primaria* (pp. 11-20). Brescia: La Scuola.

- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana Editrice.
- Sibilio M., Aiello, P. (a cura di) *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*. (133-138). Napoli: EdISES.
- Sibilio, M., Di Gennaro, D. C., & Zollo, I. (2017). L'agire corporeo. In Bochicchio F., Rivoltella P.C. *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. (217-233) Brescia: La Scuola.
- Siegel D. J. (2001). La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale. Milano: Raffaello Cortina.
- Simondon, G. (2009). Entretien sur la mecanologie. *Revue de synthèse*, 130(6), 103-132.
- Staccioli, G. (Ed.). (1998). *Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base*. Roma: Carocci.
- Sze S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130, pp. 53-56.
- Thompson, E. (2005). Sensorimotor subjectivity and the enactive approach to experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4 (4), 407-427.
- Thompson, E. & Varela, F.J. (2001). Radical embodiment: neural dynamics and consciousness. in «*Trends in cognitive sciences*», 5(10), pp. 418-425.
- Trincherò R. (2017). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori
- Van Reusen A.K., Shoho A.R. & Barker K.S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-17. Retrieved from Wilson Web.
- Wilson A.D. e Golonka S. (2013), Embodied cognition is not what you think it is, «*Frontiers in Psychology*», 12 February, DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00058.
- Vanacore, R., & Gomez Paloma, F. (2020). *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*. Roma: Anicia.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge MIT Press.
- Vygotskij L.S. (1979). *Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino*. Riforma della scuola.
- Washburn, M. F. (1916). Introduction. In M. F. Washburn (Ed.), *Movement and mental imagery: Outlines of a motor theory of the complex mental processes* (pp. xi-xv). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Weber R. P. (1990). *Basic Content Analysis*, 2nd ed. Newbury Park, CA.
- Weisel A., Dror O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 157-174.

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 625-636.

Wilson, A. D., & Golonka, S. (2013). Embodied cognition is not what you think it is. *Frontiers in psychology*, 4, 58.

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, pp. 222-229.

Zambotti, F. (2015). *Bes a scuola, i 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Zapparrata, M. V., & Muscarà, M. (2016). Il laboratorio Life Skills: un modello di training per l'esercizio e lo sviluppo delle competenze comunicative e relazionali dei futuri maestri in formazione. In L. Perla (Ed.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 59-60). Lecce: Pensa Multimedia.

Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M., Bravar, L., et al. (2012), Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 109, n. 28, pp. 11455-11459.

Riferimenti normativi

Associazione TREEELLE, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.

CoE/Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive and the European dimension of teaching* (2018/C 195/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&rid=2](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&rid=2).

Commissione Nazionale per il Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei"*.

Council of the European Union. (2012). 2012 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020) – 'Education and Training in a Smart, Sustainable and Inclusive Europe' 2012/C 70/05. Brussels: Council of the European Union.

C.M. n. 8 del 2013. Indicazioni operative sulla Direttiva ministeriale "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Roma, marzo 2013

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da: <<https://www.european-agency.org>>.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*. Estratto da: <<https://www.european-agency.org>>.

D. Lgs. n. 66 (2017). Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107, Gazzetta Ufficiale n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23, del 13 aprile 2017.

D.Lgs. n. 96 del 2019. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107» del 7 agosto 2019, Gazzetta Ufficiale n.201 del 28-8-2019.

D.I. n. 182 del 2020. Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Del 29 dicembre 2020,

D.M. 27/12/12 Direttiva Ministeriale Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010.

Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali. (2009). La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.

MIUR (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento. Allegate al Decreto Ministeriale del 12 Luglio 2011.

MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Italy, Rome.

MIUR (2018), Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni 2012 della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Italy, Rome.

MIUR (2019) Nota prot. n. 562 aprile 2019 “Alunni con bisogni educativi speciali, Chiarimenti”. Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione.

MI, MEF, D.I. n.182 del 29/12/2020 Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

Ministero della Pubblica Istruzione [MPI]. (2021). Decreto ministeriale n 18. Linee Guida per la prevenzione e il contrasto del bullismo e cyberbullismo. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-18-del-13-gennaio-2021>

OECD (2009). Students With Disabilities, Learning Difficulties And Disadvantages In The Baltic States, South Eastern Europe And Malta. *Educational Policies And Indicators*. Paris: OECD.

OECD (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Brussels: OECD publishing.

- Organizzazione Nazioni Unite (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, risoluzione del 25 settembre 2015.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Trento: Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). ICF-CY, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti. Trento: Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2016). Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati. Decima revisione, Volume 1. Elenco sistematico. Quinta edizione.
- Presidente della Repubblica. (2017). LEGGE 29 maggio 2017, n. 71 Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo. (GU n.127 del 3-6-2017)
- WHO (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: WHO.
- WHO (2007). International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY). Geneva: WHO.
- WHO (2017). International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017. Geneva: WHO. <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/>.
- UN (1990). World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>.
- UN (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action On Special Needs Education. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- UN (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- UN (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- UNESCO, OIT (1996). Raccomandazione riguardante lo status degli insegnanti deliberata a Parigi il 5 ottobre 1966 dalla speciale Conferenza intergovernativa convocata dall'UNESCO in cooperazione con l'OIT.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: Unesco. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf.
- UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: Unesco. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
- UNESCO (2012). Education for all. (EFA). Global monitoring report, 2002 1011.

UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: Unesco.
Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.