Promuovere competenze riflessive nell'ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno: una Sistematic Review sul contesto italiano

di *Alessia Travaglini*

Riassunto

La professione di docente specializzato/a per le attività di sostegno richiede una mole molto ampia di competenze, che attengono a una molteplicità di saperi, da quelli più strettamente disciplinari a quelli che attengono l'area relazionale, progettuale, organizzativa, ecc. Per tale ragione, è necessario che la formazione sia concepita in modo sempre più trasversale come un'opportunità preziosa per consentire al professionista di agire in modo circolare sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche inclusive: ciò è possibile nella misura in cui il docente ha la possibilità di riflettere sia su se stesso, sui propri punti di forza nonché sul sistema di attese, desideri, condizionamenti, ecc., sia sulle criticità che attraversano in modo più esteso il sistema scolastico. All'interno di tale prospettiva, i diversi laboratori previsti all'interno del corso di specializzazione al sostegno possono assumere un ruolo privilegiato, per la loro potenzialità a configurarsi come un luogo peculiare in cui promuovere la riflessività in azione e in cui consentire a ciascuna/o di sperimentarsi in situazioni di apprendimento nuove e sfidanti. Sulla base di tali premesse, il contributo intende offrire gli esiti di una revisione sistematica dei contributi di ricerca che hanno focalizzato la loro attenzione su tale percorso di formazione accademica: pur nella diversità dei contesti descritti, i risultati evidenziano le potenzialità di tale percorso nel fornire alle/i corsiste/i competenze significative. L'auspicio è di giungere a una revisione dei percorsi formativi in toto che, superando la dicotomia tra conoscenze teoriche e pratiche o applicative, prevedano un intreccio costante tra momento conoscitivo, applicativo e riflessivo.

Parole chiave: formazione dei docenti, riflessività, competenze, laboratorio.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20503

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Promoting reflective skills within the specialization course for support activities: A Systematic Review on the Italian context

Abstract

The profession of the specialized teacher for support activities requires a considerable amount of skills, which relate to a multiplicity of knowledge, from the most strictly disciplinary ones to those relating to the relational, planning, organizational areas, etc. For this reason, the training should represent a precious challenge to allow teachers to put in dialog inclusive cultures, policies, and practices: this is possible to the extent that the teacher has the opportunity to reflect both on himself, on his strengths as well as on the system of expectations, desires, conditioning, etc., and on the critical issues that cross the school system more extensively. Within this perspective, the various laboratories foreseen within the support specialization course can take on a privileged role due to their potential to develop themselves as a peculiar place to promote reflexivity in action and allow each person to experiment in new and challenging learning situations. Based on these premises, the contribution intends to offer the results of a systematic review of the research contributions that have focused their attention on this academic training path. Despite the diversity of the contexts described, the results highlight the potential of this path in providing the trainees with significant skills. The hope is to arrive at a review of the training courses in their entirety, which, by overcoming the dichotomy between theoretical and practical or applied knowledge, provide for a constant interweaving of cognitive, applicative, and reflective moments.

Keywords: teachers' training, competencies, laboratory, reflexivity.

First submission: 26/02/2025 accepted:10/06/2025

Introduzione

La professione di docente specializzato per le attività di sostegno si configura indubbiamente come un lavoro complesso, che richiede l'applicazione di competenze di diverso tipo, che riguardano il sapere, il saper fare, il saper essere e il saper stare con gli altri (Pellerey e Grzadziel, 2011). Nello stesso tempo, secondo quanto emergente dalla letteratura di riferimento (Bocci, 2021; Gaspari, 2016; Gaspari, Lombardi e Testa, 2023) nonché da documenti di portata nazionale e internazionale – in particolare, il D.M. MIUR

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

30.09.2011 e il Profilo del docente inclusivo dell'European Agency (2012) – l'esplicitazione di tale funzione richiede una concordanza di valori, metodologie, pratiche, ecc. (Testa e Travaglini, 2024). Per tale ragione, la formazione del docente specializzato svolge un ruolo cruciale nell'ambito del dibattito pedagogico.

Secondo le linee guida del Decreto Ministeriale 2011, all. B., la/il docente specializzata/o deve possedere un'ampia gamma di conoscenze e competenze, per le quali concorrono attività formative condotte in ambito accademico quali, nello specifico, gli insegnamenti, il tirocinio e i laboratori. Questi ultimi, nello specifico, costituiscono un momento di particolare rilevanza in quanto si pongono il fine di «amalgamare le conoscenze dichiarative e quelle procedurali, trasformandole in competenze intelligenti, dotate di un profilo riflessivo» (Baldacci, 2023, p. 8).

Inoltre, in linea con il format ministeriale, il corso di specializzazione prevede lo svolgimento di 9 laboratori – che, pur avendo una denominazione comune, si differenziano per ciascun ordine e grado di scuola – per un totale complessivo di 9 crediti formativi (cfu). Pertanto, ogni laboratorio ha una durata pari a un cfu, per un totale complessivo di 20 ore. I laboratori, inoltre, si suddividono in tre aree tematiche attinenti all'area pedagogica (5 cfu), psicologica (3 cfu) e dell'educazione fisica (1 cfu). Dal punto di vista operativo, la normativa prevede che le attività siano condotte privilegiando: «lavori di gruppo, simulazioni, approfondimenti; esperienze applicative in situazioni reali o simulate; esperienze applicative relative ad attività formative nei settori disciplinari caratterizzanti la classe (gestione del gruppo classe» (D.M. 30 settembre, 2011, p. 15). L'obiettivo del legislatore sembrerebbe pertanto quello di rendere il docente specializzato una figura che sia considerata come «esemplare e costante punto di riferimento dai colleghi docenti curricolari fungendo da tutoring e da mentore delle più innovative e radicali pratiche e didattiche inclusive, capaci di rispondere ai bisogni formativi di tutti e di ciascuno» (Gaspari, 2019, p. 56)

Sulla base di tali riflessioni introduttive si colloca la presente review, che si pone l'obiettivo di individuare – attraverso l'analisi delle ricerche aventi come oggetto i laboratori attivati all'interno dei corsi di specializzazione – le metodologie, i punti di forza e le criticità emergenti dai diversi studi, con la prospettiva di tracciare elementi di continuità e discontinuità tra le diverse esperienze. Nello specifico, sono state poste le seguenti domande di ricerca:

- quali metodologie sono applicate nei diversi laboratori?
- quali risultati sono stati riscontrati, intesi nei termini del raggiungimento di competenze significative da parte dei corsisti?
- quali ricadute dal punto di vista della didattica inclusiva?

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

L'ultima questione, a nostro avviso, risulta particolarmente significativa in quanto pone l'attenzione sulla necessità di considerare i processi didattici secondo la prospettiva della trasferibilità: in tal senso, è possibile affermare che una determinata pratica o metodologia acquisisce una certa efficacia nella misura può essere applicata – e, perché no, modificata, revisionata, manipolata, ecc. – in contesti più ampi, non necessariamente riconducibili a quelli nei quali è stata sperimentata o osservata. È a tali condizioni che è possibile promuovere in modo pieno un approccio tecnologico alla didattica (Bocci, 2017), considerato come conditio sine qua non per consentire al/la docente di individuare soluzioni innovative per far fronte in modo creativo alle sfide con le quali si confronta costantemente.

Metodologia

Una volta stabiliti le questioni a cui rispondere, sono stati definiti i seguenti criteri di inclusione e di esclusione grazie ai quali selezionare i diversi contributi (Tab. 1):

Tab. 1 - Criteri di inclusione e di esclusione adottati

Criteri di inclusione	Criteri di esclusione
● articoli centrati, in modo specifico, sui laboratori; ● articoli che illustrano in modo chiaro le metodologie applicate e i contenuti affrontati durante i percorsi formativi, soffermandosi, infine, sui risultati riscontrati in relazione agli obiettivi preposti.	● articoli che illustrano, a livello generale, le caratteristiche del laboratorio didattico. ● articoli che non esplicitino in modo chiaro le metodologie e adottate all'interno dei diversi laboratori; ● articoli che non evidenziano i risultati raggiunti.

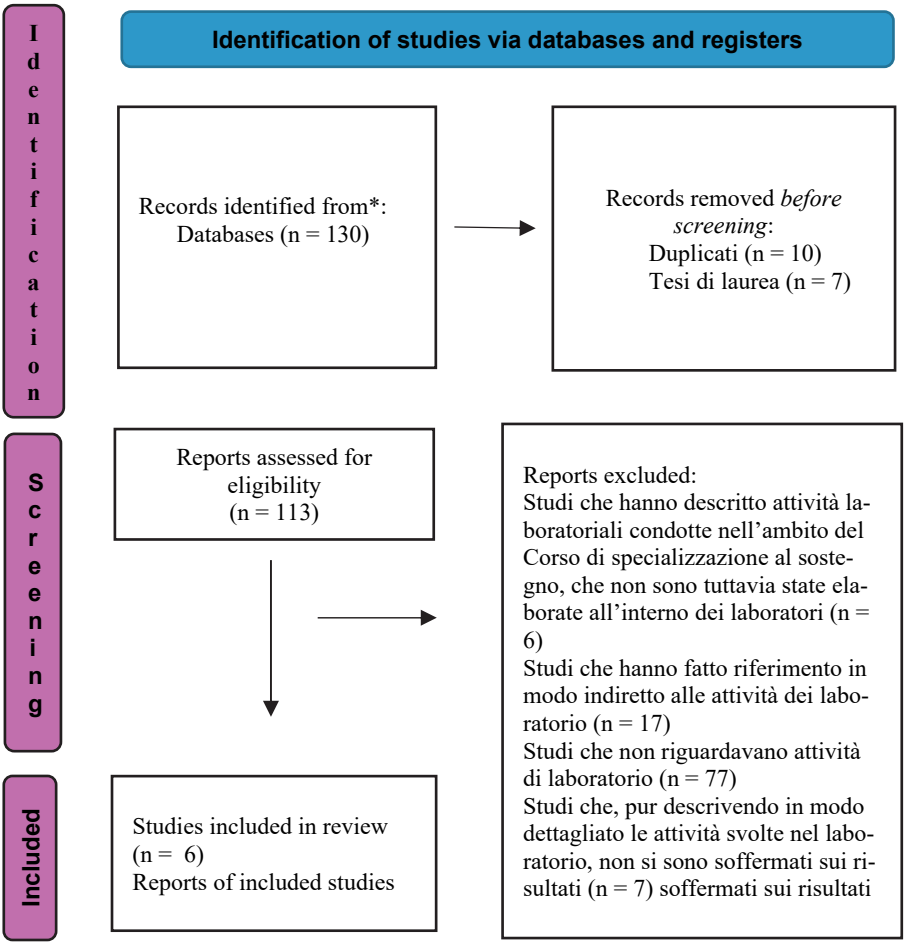
Per rispondere a tali domande, è stata attivata attuata una ricerca sistematica degli studi finora esistenti all'interno di Google Scholar: si tratta di una piattaforma ritenuta per lo più appropriata per rilevare, soprattutto facendo riferimento al contesto italiano, gli studi e le ricerche più significative (De Angelis, 2021; Longo e Di Carlo, 2024).

Nello specifico, all'interno del motore di ricerca sono state digitate le stringhe di testo "laboratorio" AND "corso di specializzazione per il sostegno", che ha fatto emergere, in relazione al decennio 2015-2024, un totale di 1 studi scientifici.

Tali studi sono stati poi selezionati utilizzando il diagramma di flusso PRISMA:

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Fig. 1 - Diagramma di flusso degli studi selezionati



Risultati

Per ciascun contributo individuato, sono stati considerati i seguenti elementi: a) titolo e autore/trice o autori/trici del contributo; b) parole chiave; c) denominazione del laboratorio; d) framework teorico di riferimento; e) competenze richiamate; f) tipologia di elaborato richiesto alle/i corsiste/i; g) strumenti di ricerca utilizzati; h) risultati ottenuti. La scelta degli aspetti su cui focalizzare l'attenzione è stata dettata dalla convinzione che, per comprendere l'efficacia di un laboratorio, è necessario osservare sia le matrici teoriche che lo animano sia gli esiti che sono stati osservati dai/lle ricercatori/trici. Di seguito la tabella che sintetizza quanto emerso (Tab. 2)

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Tab. 2 - Caratteristiche salienti degli studi considerati

Titolo e autrici/ori	Parole chiave	Denominazione del Laboratorio	Framework di riferimento	Obiettivi del laboratorio	Tipologia di elaborato richiesto	Strumenti utilizzati	Risultati, intesi nei termini di efficacia del laboratorio
1. Valutazione delle conoscenze motorie nei futuri insegnanti di sostegno per una scuola senza barriere (Sgambelluri, Straniero e Valenti, 2020)	Corpo; inclusione; disabilità; valutazione motoria; laboratorio motorio	Metodi e didattiche delle attività motorie (Università degli Studi di Reggio Calabria Mediterranea)	● Modelli di rappresentazione della disabilità (Monceri, 2018; Bocci e Domenici, 2019); ● I prinicpi dell'educazione fisica inclusiva (Sharma, 2012); ● Rapporto tra corpo, movimento e cognizione (Rivoltella, 2014; Rizzolatti e Sinigaglia, 2006)	● Promuovere nelle/i corsiste/i conoscenze motorie relative a: abilità manuali, orientamento destra- sinistra; capacità visuo-motorie. ● Favorire attraverso la consapevolezza processi inclusivi.	Realizzazione di un project work	● Rubrica di valutazione (Manis, C., Teacher-Written Eduware LLC, 2012) utilizzata in itinere; ● Check List del Movement Assessment Battery for Children (Henderson e Sugden, 1992) applicata ex post.	● Accrescimento nelle/i corsiste/i, a livello diffuso, delle conoscenze motorie; ● Diffusa predisposizione delle/i partecipanti a condividere informazioni e a collaborare con le/gli altre/i; ● Necessità di potenziare nei precorsi formativi attività laboratoriali che propongano una visione del corpo non normativa.
2. La formazione online degli insegnanti di sostegno. Una ricerca sull'autoefficacia verso l'inclusione degli alunni con disabilità in educazione	Insegnanti di sostegno; autoefficacia; educazione fisica; studenti con disabilità, formazione online.	Metodi e didattiche delle attività motorie (Università degli Studi di Roma Foro Italico)	● La teoria dell'autoefficacia (Bandura, 1997); ● I principi dell'educazione fisica inclusiva (Block, Grenier e Hutzler, 2017) ● Modello S.T.E.P. dell'Inclusion	Migliorare l'autoefficacia verso l'inclusione degli alunni con attraverso l'attivazione di esperienze di padronanza, esperienze vicarie ed	Progettazione di giochi sportivi di squadra per favorire l'inclusione degli alunni con diverse tipologie di disabilità (motorie, sensoriali, intellettive).	Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors to Children with Disabilities (SE-PETE-D) somministrato in	Incremento dei livelli di autoefficacia autopercepita.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

fisica (Cioni *et al.*, 2023)			Spectrum (Black e Stevenson, 2023).	esperienze persuasive		fase pre-test e post-test.	
3[1]. Il racconto di sé e la pedagogia della narrazione come strumento di riflessione e orientamento nei percorsi di formazione dei docenti specializzati (Castellana, 2023)	Formazione insegnanti; pedagogia della narrazione; inclusione; costruzione del sé; sperimentazione didattica della narrazione.	Codici Comunicativi dell'Educazione Linguistica (Università Roma Tre).	● Approccio narrativo (Batini e Giusti, 2009; Batini e Del Sarto, 2005); ● I bambini che si perdono nel bosco (Canevaro, 2008).	Promuovere nelle/i corsiste/i competenze: ● progettuali; ● autoriflessive.	● Redazione di una fiaba di gruppo che consenta di valorizzare, sulla base dello schema di Propp, personaggi che presentano delle difficoltà. ● Elaborazione di un'unità di apprendimento.	Questionario conclusivo, volto a rilevare la valutazione dell'esperienza, l'efficacia del mezzo narrativo e la spendibilità, nel lavoro in aula, del percorso affrontato.	Valutazione positiva dell'intero percorso, soprattutto in relazione alla spendibilità della formazione ricevuta; riconoscimento della validità del mezzo narrativo come opportunità unica per valorizzare i talenti personali.
4. Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico (Bocci, Castellana, De Angelis, 2023)	Pedagogia della narrazione; inclusione; formazione insegnanti, specializzazione sostegno, scuola secondaria primo grado.	Codici Comunicativi dell'Educazione Linguistica (Università Roma Tre).	● Didattica della narrazione (Bruner e Weisser, 1995; Smorti, 1997; Demetrio, 1999; De Angelis, 2016); ● I bambini che si perdono nel bosco (Canevaro, 2008)	Promuovere nelle/i corsiste/i competenze: ● progettuali; ● autoriflessive.	● Redazione di una fiaba di gruppo che consenta di valorizzare, sulla base dello schema di Propp, personaggi che presentano delle difficoltà.	Questionario conclusivo, volto a rilevare la valutazione dell'esperienza, l'efficacia del mezzo narrativo e la spendibilità, nel lavoro in aula, del percorso affrontato.	Validità del mezzo narrativo come chiave di apertura e rivalutazione dei propri vissuti; maggiore autoconsapevolezza dei propri talenti.

[1] Gli studi n. 3 e 4 fanno riferimento al medesimo laboratorio.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

					● elaborazione di un'unità di apprendimento.		
5. La prospettiva del corpo. Note sul laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive nel Corso di Specializzazione per il Sostegno (Donato, 2023)	Corpo, sport, physical cultural studies, metamorfosi, TFA.	Metodi e didattiche delle attività motorie (Università di Bologna Alma Mater Studiorum)	● I Physical Cultural Studies (Silk e Andrews, 2011); ● I Disability Studies (Oliver, 1990; Pfeiffer, 2002).	Promuovere nelle/i corsiste la capacità di poter incorporare prospettive diverse, aprendosi alla pluralità delle esperienze soggettive.	● Definire il concetto di corpo partendo dalla propria esperienza, per poi estendere l'attenzione allo spazio circostante; ● individuare gli stereotipi abilisti insiti nelle rappresentazioni del corpo.	Percorsi osservativi in itinere; valutazione conclusiva delle attività del laboratorio.	Cambiamento, a livello diffuso, della prospettiva attraverso la quale si considera il corpo.
6.Costruire Competenze Professionali Attraverso La Didattica Laborato-riale. Una Ricerca Esplorativa Con I Futuri Insegnanti Di Sostegno (Buccini, 2024).	Disabilità sensoriale; libri tattili; didattica laboratoriale.	Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali (Università Suor Orsola Benincasa di Napoli).	● I fondamenti della didattica individualizzata e personalizzata (Colli, 2009; Mariani e Schiralli, 2012; Dell'Anna, et al. 2022); ● Creatività e didattica inclusiva (Cajola e Traversetti, 2016; Emili e Friso, 2019; Benassi, et al. 2022; Sofologi et al. 2022).	Promuovere nelle/i corsiste/i: ● competenze "speciali" (Gaspari, 2018); ● competenze riflessive; ● competenze collaborative.	Creazione di libri tattili con testo in Braille, attraverso l'utilizzo di materiale da riciclo e a basso costo.	Questionario conclusivo, volto a rilevare l'efficacia del laboratorio ai fini dell'acquisizione di competenze significative.	L'esperienza è stata riconosciuta significativa: le parole chiavi emergenti dall'analisi qualitativa sono "creatività", "collaborazione", "partecipazione", "comprensione".

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Risultati

Procederemo ora con l'evidenziare analogie e differenze in relazione ai seguenti aspetti:

a) competenze acquisite e metodologie didattiche;
b) framework di riferimento;
c) metodologia di ricerca:
d) risultati ottenuti.

a) All'interno di tale ambito, si constata immediatamente la convergenza di tutti gli studi sull'acquisizione di competenze trasversali.
   Tutti i laboratori, infatti, nonostante le differenziazioni riconducibili alla loro diversa tipologia, mirano a far acquisire alle/i corsiste competenze di natura didattica e relazionale, agendo nell'area delle soft skills. Nello specifico, cinque studi (Cioni *et al.*; 2023; Castellana, 2023; Bocci, Castellana e De Angelis, 2023; Buccini, 2024; Donato, 2023) esplicitano in modo diretto le competenze riflessive e/o autoriflessive, uno le competenze progettuali (Castellana, 2023), mentre uno richiama il costrutto dell'autoefficacia (Cioni *et al.*, 2023). Inoltre, uno studio fa riferimento alle competenze collaborative (Buccini, 2024). Maggiormente specifico risulta invece il contributo di Sgambelluri, Straniero e Valenti (2020), che fa riferimento a obiettivi più strettamente riconducibili all'ambito disciplinare di pertinenza del laboratorio. A livello metodologico, tali obiettivi sono stati perseguiti in tutti i laboratori considerati attraverso il ricorso a una metodologia didattica che si avvale di una fase preparatoria, di tipo teorico, a una più strettamente laboratoriale, nel corso della quale le/i corsiste/i sono state/i coinvolte/i in attività e lavori di gruppo, volti alla costruzione di elaborati di diverso tipo (narrazioni, progettazioni didattiche, ecc.). In tutti i contributi, infatti, si fa riferimento ad attività laboratoriali di gruppo, metodologia che risulta affiancata dalla lezione frontale, ritenuta imprescindibile per fornire al gruppo in formazione dei principi guida comuni.
b) In relazione al framework teorico di riferimento, i contributi individuati presentano un orizzonte ampio di riferimento, volto a declinare le finalità e le caratteristiche del laboratorio considerato nell'ambito dei principi della didattica e della pedagogia speciale. Nello specifico, tre articoli (Castellana, 2023; Bocci, Castellana e De Angelis, 2023; Buccini, 2024) fanno esplicito riferimento ai principi della didattica inclusiva, esplicitata attraverso il richiamo a diversi autori e modelli teorici (Canevaro, Universal Design for Learning, didattica individualizzata e personalizzata), due ai modelli di rappresentazione della disabilità, osservata secondo la

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

prospettiva dei Disability studies (Donato, 2023; Sgambelluri, Straniero e Valente, 2020), mentre uno si ispira ad ambiti più specifici (Cioni *et al.*, 2023). Sono inoltre richiamate prospettive che riguardano, in modo più mirato, l'area tematica su cui investe il laboratorio (es. didattica narrativa, didattica orientativa, modello STEPSI dell'educazione fisica inclusiva, ecc.). Analizzando invece le parole chiave indicate dai diversi contributi, il termine inclusione è presente in tre contributi (Castellana, 2023; Bocci, Castellana e De Angelis, 2023; Sgambelluri, Straniero e Valente, 2023), mentre maggiormente ricorrenti sono parole direttamente riconducibili ai laboratori del corso di specializzazione per il sostegno quali "formazione", "TFA", "laboratorio".

c) Inoltre, in riferimento alla metodologia di ricerca e agli strumenti utilizzati, ci troviamo di fronte a percorsi di formazione ricerca: si tratta di opportunità formative che mirano a mettere le/i docenti o futuri docenti nelle condizioni di interrogarsi «su urgenze, finalità, ma anche e soprattutto sulle questioni metodologiche, alla ricerca di un rigore nell'indagine che dia ampio riconoscimento a chi fa ricerca "a partire dalla pratica"» (Vannini, 2018, pp. 17). Per tale ragione, le ricadute del laboratorio ai fini dell'acquisizione da parte delle/i corsiste/i di competenze significative sono state osservate prevalentemente attraverso attività di analisi e autopercezione. Infatti, tre studi fanno riferimento a questionari in uscita, di tipo quantitativo (Castellana, 2023; Bocci, Castellana, De Angelis, 2023) o qualitativo (Buccini, 2024), due a strumenti validati dalla ricerca (Cioni *et al.*, 2023; Sgambelluri, Straniero e Valente, 2023), che sono tuttavia stati riadattati in funzione del contesto italiano, mentre uno a check list osservative utilizzate in itinere (Donato, 2023). A eccezione del contributo di Cioni et al., che hanno misurato i livelli di autoefficacia delle/i corsisti in fase in fase pre e post test, tutti gli studi hanno osservato i risultati in itinere o al termine dell'intervento.

d) Infine, per quel che concerne i risultati ottenuti, tutte le ricerche menzionate riportano delle buone ricadute riscontrate ai fini del raggiungimento degli obiettivi preposti dal laboratorio. In particolare, lo studio di Cioni et al. (2023) evidenzia sia l'appropriatezza dello strumento utilizzato dal punto di vista delle proprietà psicometriche, sia un incremento significativo dei livelli di autoefficacia dei futuri insegnanti di sostegno verso l'inclusione degli alunni con disabilità intellettiva, fisica e visiva durante le ore di educazione fisica. Lo studio di Bocci, Castellana e De Angelis (2023) evidenzia «la validità del mezzo narrativo come chiave di apertura e rivalutazione dei propri vissuti, ma anche come opportunità per prendere maggiore consapevolezza delle proprie attitudini, per mettere in luce i propri talenti, favorire un aperto confronto e un ascolto reciproco» (pp.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

454-445). A tal proposito, l'aspetto ritenuto maggiormente rilevante ha riguardato le potenzialità del laboratorio nel consentire alle/i corsiste/i di riflettere, in chiave proattiva, sui propri punti di forza e di debolezza: tale risultato evidenzia la spendibilità di tale percorso nei contesti formativi (Castellana, 2023). Le attività del laboratorio sono state ritenute efficaci anche per la loro potenzialità nel coniugare aspetti teorici con quelli più propriamente applicativi: a tal fine, il contributo di Buccini (2024) rileva come le parole chiave indicate dalle word cloud emergenti dall'analisi qualitativa siano state "collaborazione", "partecipazione", "coinvolgimento", "creatività", "sperimentazione" e "manualità. A tal fine, la studiosa osserva che «il laboratorio rappresenta dunque un'occasione didattica fondamentale in grado di offrire ai docenti nuove modalità per affrontare in modo unitario i diversi contenuti teorici e, allo stesso tempo rappresenta un'esperienza coinvolgente anche sul piano affettivo e relazionale» (Buccini, 2024, p. 8). Nonostante la diversità dell'ambito disciplinare, una considerazione analoga è proposta da Donato (2023), il quale evidenzia le potenzialità del laboratorio nel consentire, partendo da un diverso modo di concettualizzare il corpo, una revisione trasversale, dal punto di vista epistemico, delle discipline. Infatti, nel confronto tra il pre e post intervento, tutte/i le/i docenti coinvolte/i hanno evidenziato dei cambiamenti sia nel modo in cui si posizionavano nello spazio a disposizione sia, più in generale, nella prospettiva attraverso la quale considerare il corpo all'interno dei processi formativi. Da ciò ne consegue che «lavorare a partire dal corpo, invece, può mettere in discussione forme di assoggettamento e rendere possibile un lavoro pedagogico direttamente etico nella costante ridefinizione della soggettività» (Donato, 2023, p. 583). Risultati positivi emergono infine anche dallo studio di Sgambelluri, Straniero e Valente (2020), il quale mette in luce l'acquisizione di conoscenze motorie significative da parte delle/i corsiste/i: ciò è stato reso possibile grazie all'integrazione tra il momento valutativo iniziale e la predisposizione di attività di gruppo, centrate sulla realizzazione di project work specifici. Secondo le studiose, «i dati rilevati orientano sostanzialmente verso un'idea nuova di laboratorio motorio, che vede nella corporeità, lo sfondo integratore, e nell'utilizzo di un modello integrato di valutazione, la realizzazione di interessanti scenari didattici e protocolli valutativo-inclusivi» (p. 250).

Oltre a queste ricerche, ricordiamo altri studi, che abbiamo escluso dalla review in quanto di natura maggiormente descrittiva, ma non per questo meno interessanti. Si tratta, a tal proposito, di contributi che hanno presentato modelli di intervento volti a promuovere competenze significative nelle/i

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

corsiste/i: Botes, ad esempio, evidenzia le potenzialità del laboratorio "Progetto di vita", condotto presso la Libera Università di Bolzano, per ridefinire le pratiche di orientamento nella scuola secondaria secondo una prospettiva inclusiva (2023); Bellacicco e Dell'Anna (2020) propongono un modello formativo che, seppur sperimentato nell'ambito del laboratorio "Interventi psicoeducativi e didattici con disturbi comportamentali" rivolto alle/i futuri docenti della scuola di secondo grado, potrebbe configurarsi come una proposta formativa per tutte/i i docenti – specializzate/i e non – ai fini della condivisione di percorsi, strategie e procedure inclusive comuni; Montanari e Ruzzante (2020) riconoscono una particolare significatività alla tecnica dell'incidente critico, in quanto occasione privilegiata per consentire alle/i corsiste/i di riprogettare una eventuale criticità secondo i principi dell'Universal Design for Learning.

Conclusioni

Nonostante la diversità della tipologia dei laboratori, che rende impossibile effettuare un vero e proprio confronto, è significativo osservare come tutte le attività formative proposte siano riconosciute in modo positivo dalle e dai corsiste/i. Tale aspetto è stato messo in luce da ulteriori contributi che, con la finalità di osservare, in modo più ampio, le potenzialità dell'intero corso di specializzazione per il sostegno – nei suoi tre assi portanti, dati da insegnamenti, tirocinio diretto e indiretto, e laboratorio – hanno fatto emergere la rilevanza di tali percorsi.

Ad esempio, ricordiamo uno studio di Domenici *et al.* (2022) i quali, attraverso un questionario in uscita rivolto alle/i corsisti frequentanti il corso di specializzazione VII Ciclo presso l'Università Unicamillus, hanno riscontrato che il 72,3% delle/i docenti in formazione riteneva i laboratori "molto utili". Un'osservazione analoga è stata riportata da Montanari (2023) la quale, riportando gli esiti di una ricerca esplorativa condotta con le/i corsiste/i del VI Ciclo, evidenzia il bisogno emergente di vedere implementate le attività di laboratorio.

Tali risultati, che di per sé potrebbero apparire scontati, dovrebbero indurre a un nuovo modo di concepire i processi formativi: come evidenziano numerosi studi riguardanti l'apprendimento, non è ipotizzabile una scissione così netta tra le conoscenze ritenute teoriche e gli ambiti riconducibili in modo maggiore all'esperienza diretta. In altre parole, le conoscenze dovrebbero essere considerate dei dispositivi per agire in modo efficace sulla realtà, così come ciò che è ritenuto meramente applicativo in realtà acquisisce forza

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

e rigore nel momento in cui può svilupparsi all'interno di quadri teorici consapevoli. Tale aspetto è stato evidenziato dal richiamo costante, in tutti gli studi considerati, alle prospettive teoriche, che hanno consentito di potenziare l'autoriflessività delle/i corsiste/i, creando una circolarità virtuosa tra il sapere, saper fare e saper essere. La pratica, infatti, «non può essere concepita esclusivamente come insieme di atti osservabili, azioni, reazioni ma va vista come trama entro cui risiedono scelte e decisioni che una persona assume relativamente alle condotte da impiegare in una situazione data» (Nuzzaci, 2011, p. 12). Pertanto, promuovere esperienze di laboratorio anche nell'ambito di un insegnamento accademico può rappresentare pertanto una scelta virtuosa in quanto consente di incentivare l'attitudine, fondamente per un/a docente, a "pensare le emozioni" e "sentire i pensieri" (Mortari, 2017), incoraggiandone la partecipazione attiva ai processi formativi, con ricadute significative ai fini dell'agency e del benessere (De Angelis, Greganti e Orlando, 2024).

Ci auguriamo, pertanto, che i percorsi formativi – e non solo il corso di specializzazione per le attività di sostegno – possano configurarsi sempre più come occasioni privilegiate per riflettere agendo: ciò è possibile nella misura in cui si rompe la separazione, frutto di un artificio privo di fondamento scientifico, tra pensiero e azione, tra ragione e intelletto, ecc. Come afferma il filosofo Kant (1991, trad. it. 2004), infatti, «senza i sensi non sarebbe a noi posto alcun oggetto, e senza l'intelletto nessun oggetto verrebbe pensato. I pensieri senza contenuto sono vuoti, le intuizioni senza concetti sono cieche» (p. 169). Ciò implica che, come evidenziato precedentemente, bisognerebbe ripensare a un modello formativo che superi il binarismo, aprendosi a una modalità di vedute, prospettive e metodologie. Ciò avrebbe delle ripercussioni significative sui processi di insegnamento-apprendimento osservati nei contesti scolastici, tuttora basati sulla separazione netta la lezione frontale (ritenuta la metodologia da prediligere per la trasmissione alle/gli allieve/i di conoscenze e informazioni ritenute fondamentali) e le attività di tipo laboratoriali (in apprendimento cooperativo, ad esempio) spesso marginalizzate nei contesti formativi, relegate a situazioni estemporanee, che non risultano oggetto di pianificazioni mirate.

In sintesi, i risultati riscontrati dagli studi qui presentati, seppur nella loro variabilità, rappresentano un richiamo a ripensare i processi formativi all'insegna della circolarità e della compenetrazione tra tutte le aree che riguardano l'agire dell'uomo. Ci rendiamo conto che si tratta di un cambiamento epistemologico non semplice in quanto richiama l'attitudine a riconsiderare l'intero funzionamento umano, promuovendo nuovi paradigmi interpretativi: è in tal senso, a nostro avviso, che è possibile introdurre reali processi di

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

capacitazione volti a promuovere il più possibilità la valorizzazione di tutti i talenti individuali (Margiotta, 2018).

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), pp. 7-13. Doi: 10.19241/lll.v19i42.746.

Bocci F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In: Morganti A., & Bocci F. (Eds.). *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*, (pp. 90-100). Firenze: Giunti Scuola.

Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusive. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

Bocci F., Castellana G., & De Angelis B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 435-460. Doi: 10.15160/2038-1034/2675.

Botes P. (2023). L'orientamento in prospettiva inclusiva: stato dell'arte e possibili applicazioni didattiche. *Lifelong Lifewide Learning*, *20*(43), pp. 111-120. Doi: 10.19241/lll.v20i43.785.

Buccini F. (2024). Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *12*(1), pp. 70-78. DOI: 10.7346/sipes01202406.

Castellana G. (2023). Il racconto di se e la pedagogia della narrazione come strumento di riflessione e orientamento nei percorsi di formazione dei docenti specializzati. In: Batini F., & Giusti S. (Eds.). *Costruire storie insieme. Quaderno di lavoro. IX convegno biennale sull'orientamento narravivo* (pp. 33-36). Lecce: Pensa MultiMedia.

Cioni L., Magnanini A., De Maria A., Ferraro A., & Lucattini P. (2023). La formazione online degli insegnanti di sostegno. Una ricerca sull'autoefficacia verso l'inclusione degli alunni con disabilità in educazione fisica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 237-251. Doi: 10.15160/2038-1034/2662.

De Angelis M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@ re*, *21*(1), pp. 253-269. Doi: 10.13128/form-10417.

De Angelis B., Greganti P., Orlando (2024). La voce delle studentesse e degli studenti universitari sulla disabilità e l'inclusione: una ricerca partecipata all'Università Roma Tre. In: Pinnelli S.; Fiorucci A., & Giaconi C. (Eds.). *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*, (pp. 241-249), Lecce, Pensa MultiMedia.

Dell'Anna S., & Bellacicco R. (2020). Esperienze di progettazione didattica inclusiva nella formazione dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di II

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

grado. In: Ianes D. & Heidrun D. (Eds.). *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 102-117). Milano: FrancoAngeli.
Domenici G., Biasi V., Wolf F., & De Vincenzo C. (2022). Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (26), pp. 233-248. Doi: 10.7358/ecps-2022-026-dome.
Donato A. (2023). La prospettiva del corpo. Note sul laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive nel Corso di Specializzazione per il Sostegno. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 576-585. Doi: 10.15160/2038-1034/2683.
European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
Gaspari P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), pp. 31-44.
Gaspari P. (2019), L'insegnante specializzato tra passato, presente e futuro. In: Sandri P., *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, (pp. 50-68). Milano: FrancoAngeli.
Gaspari P., Lombardi G., & Testa S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 6-24. Doi: 10.15160/2038-1034/2648.
Kant I. (1911). *Critica della ragion pura*. Milano: Bompiani, 2004.
Longo L., Di Carlo D.R. (2024). Pratiche didattiche inclusive e modalità di valutazione per alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento: un'indagine con gli insegnanti di scuola primaria. *Q-Times*, 2, pp. 204-218. Doi: 10.14668/QTimes_16217.
Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
Montanari M. (2023). I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale. *RicercAzione*, *15*(1), pp. 187-199. Doi: 32076/RA15112.
Montanari M., & Ruzzante G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 335-349. Doi: 10.7346/sipes-01-2020-24.
Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), pp. 9-28.
Pellerey M. & Grzadziel D. (2011). *Educare: per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
Sgambelluri, R., Straniero, A. M., & Valenti, A. (2020). Valutazione delle conoscenze motorie nei futuri insegnanti di sostegno per una scuola senza barriere. *Form@re*, *20*(1). Doi: 10.13128/form-8258.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Vannini I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del centro CRESPI. In: Asquini G. (Ed.). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, (pp. 13-26). Milano: FrancoAngeli.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org