

Per un professionista inclusivo: l'insegnante specializzato per il sostegno tra dimensioni formative e bisogni attesi

Emiliano De Mutiis, Gianluca Amatori

Abstract – *The paper analyzes some results of the try-out phase of an exploratory survey conducted at national level on the Specialization Courses for teaching support for pupils with disabilities, promoted by the European University of Rome, which involved 238 students. By outlining the essential features of the theoretical background of the survey, the reasons underlying the choice of specialized and inclusive teacher profiles will be highlighted as useful references for investigating the reading and preferences of the interviewees regarding the course, as well as the use of the dimension of values, self-reflection and action-research as key themes of training methods more oriented towards teaching professionalism. The analysis of some outcomes of the survey will show the need for an at least partial rethinking of the setting up of the Course, possible in the short term only through a "personalization" by the Directors, starting from the indirect internship.*

Riassunto – *Il contributo analizza alcuni esiti della fase di try-out di un'indagine esplorativa condotta sul piano nazionale sui Corsi di Specializzazione per il Sostegno didattico agli alunni con disabilità, promossa dall'Università Europea di Roma, che ha coinvolto 238 corsisti. Delineando i tratti essenziali dello sfondo teorico dell'indagine, si evidenzieranno le motivazioni alla base della scelta dei profili di docente specializzato e inclusivo come riferimenti utili ad indagare la lettura e le preferenze degli intervistati riguardo il corso, nonché il ricorso alla dimensione valoriale, dell'autoriflessione e della ricerca-azione come temi-cardine di modalità formative più orientate al fare della professionalità docente. L'analisi di alcuni esiti dell'indagine mostrerà la necessità di un ripensamento quantomeno parziale della impostazione del Corso, possibile nel breve periodo solo tramite una "personalizzazione" da parte dei Direttori, a partire dal tirocinio indiretto.*

Keywords – teacher education, inclusive teacher, professional beliefs, internship, training needs

Parole chiave – formazione degli insegnanti, docente inclusivo, credenze professionali, tirocinio, bisogni formativi

Emiliano De Mutiis è Assegnista di ricerca in Pedagogia Speciale presso l'Università Europea di Roma e membro dell'International Research Center for Inclusion and Teacher Training – IRCIT, centro di ricerca interuniversitario internazionale. I suoi interessi di ricerca comprendono: la formazione insegnanti, le pratiche inclusive con la musica, le rappresentazioni artistiche e medialità della disabilità. Tra le sue pubblicazioni: *La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato* (in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", X, 2, 2022, pp. 132-139); *Robotica educativa e abilità sociali. Paradigmi teorici e prospettive di ricerca nella didattica inclusiva* (in coll. con G. Amatori, L. Cesaretti, in C. Giaconi, L. d'Alonzo, a cura di, *Didattiche speciali per una scuola innovativa*, Milano, FrancoAngeli, 2023).

Gianluca Amatori è Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Europea di Roma, dove dirige il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli alunni con disabilità. È Direttore Scientifico dell'International Research Center for Inclusion and Teacher Training – IRCIT, centro di ricerca interuniversitario internazionale. È autore di monografie e pubblicazioni scientifiche anche in ambito internazionale; Direttore, con Silvia Maggiolini, della collana "Buone idee. Studi e ricerche in Didattica e Pedagogia Speciale" edita

da Pensa Multimedia; membro del Comitato Scientifico della collana "Traiettorie Inclusive" edita da FrancoAngeli e della collana "Embodiment, Education, Inclusion" edita da Pensa Multimedia.

1. Introduzione: i caratteri generali dell'indagine e la struttura dei questionari

Il presente contributo intende descrivere alcuni esiti della fase di *try-out* di un'indagine esplorativa condotta sul piano nazionale riguardo i Corsi di Specializzazione per il Sostegno didattico agli alunni con disabilità, parte empirica di un più ampio progetto di ricerca sulla formazione iniziale del docente specializzato promosso dall'Università Europea di Roma. In questa prima fase, sono stati coinvolti 238 corsisti e 17 tutor coordinatori di tirocinio indiretto, provenienti dalle Università degli studi di Verona, Ferrara e Pisa; nella sua veste definitiva, l'indagine si aprirà a 13 Atenei distribuiti sul territorio nazionale, interessando anche la figura del Direttore del Corso.

Oltre a definire i caratteri generali del profilo dei corsisti e dei tutor coordinatori di tirocinio indiretto, l'indagine ha come obiettivi quelli di:

- indagare le convinzioni dei partecipanti circa la figura professionale del docente di sostegno e delle sue competenze;
- delineare i confini della loro personale lettura del Corso nonché delle considerazioni in merito all'offerta formativa, in relazione a due profili di docente "inclusivo" e "specializzato";
- individuare gli elementi di criticità del Corso, delineandone i punti di convergenza/divergenza rispetto a quanto evidenziato dalla letteratura di settore, da studi di agenzie sovranazionali e nazionali, nonché dalla normativa italiana.

I questionari sono stati somministrati *on line*, tramite piattaforma Qualtrics, nel periodo conclusivo dell'Anno Accademico 2020-2021, interessando quindi il VI ciclo del Corso di Specializzazione. Essi sono strutturati in sei sezioni distinte, di cui solo una di argomento e struttura variabile a seconda della tipologia di destinatario, per un totale di 30 items per quanto riguarda i corsisti, 39 per i tutor coordinatori e – nella sua veste definitiva – 54 per i Direttori di Corso.

La prima sezione – *Informazioni iniziali* – è dedicata alla raccolta di informazioni in merito all'Ateneo di appartenenza, alla fascia di età (25-35; 35-45; 45-55; >55), all'ordine e grado di scuola per cui si frequenta il Corso (infanzia; primaria; sec. I grado; sec. II grado) e, infine, al Titolo di studio posseduto (diploma; laurea magistrale o vecchio ordinamento; master; Dottorato).

La seconda sezione – *La struttura del corso* – cerca di indagare sia il grado di presenza rilevato dagli intervistati all'interno dell'offerta formativa, sia, a confronto, le loro preferenze individuali, in merito:

- agli aspetti del Profilo di docente *specializzato* previsto dal DM 30 settembre 2011¹;

¹ Cfr. MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, 2011.

- agli aspetti del Profilo di docente *inclusivo* proposto da Cottini²;
- nonché le loro opinioni riguardo altre questioni relative all'organizzazione del Corso, come:
 - associazione tra area formativa del Corso di specializzazione e i vari aspetti del Profilo di docente inclusivo proposto da Cottini;
 - macro-competenze del profilo ottimale di docente inclusivo;
 - punti di forza e aspetti critici del format di relazione sull'esperienza professionale di tirocinio;
 - punti di forza e aspetti critici del format di approfondimento teorico;
 - grado di personalizzazione dei due format da parte del tutor coordinatore del tirocinio indiretto;
 - grado percepito di utilità (rispetto all'iter formativo) del contributo di figure focalizzate sugli aspetti più pratici dell'attività docente, come il tutor coordinatore del tirocinio Indiretto e i docenti dei laboratori;
 - carenze formative ancora percepite.

La terza sezione si articola in sotto-sezioni differenti, per argomento e quantità di items proposti, a seconda della tipologia di destinatario: per i corsisti, si propone di indagare la loro percezione riguardo la figura professionale del docente specializzato; per i tutor coordinatori del tirocinio indiretto, la percezione riguardo la figura del corsista nonché le opinioni in merito alla selezione dei formatori; per i Direttori di Corso, si propone una riflessione comparativa tra corsi "concorrenti" per analizzarne le posizioni in merito alle modalità di selezione dei corsisti e dei formatori.

La quarta sezione – *La dimensione valoriale nel percorso di formazione del docente specializzato* – si focalizza sulla dimensione valoriale, vagliando:

- la presenza del tema nelle varie aree formative del Corso di Specializzazione;
- la presenza degli strumenti atti a sollecitare tale dimensione all'interno del Corso di Specializzazione;
- le preferenze in merito agli aspetti più rilevanti del tema;
- le preferenze in merito agli strumenti più idonei per sollecitare tale dimensione all'interno del Corso di Specializzazione per il Sostegno didattico agli alunni con disabilità.

La quinta sezione – *Il docente ricercatore: strumenti per la riflessione e la ricerca-azione* – si propone di raccogliere indicazioni sull'importanza espressa degli intervistati in merito alla dimensione dell'autoriflessione e della ricerca-azione, relativamente:

- alla presenza dei due temi nelle varie aree formative del Corso di Specializzazione;
- alle preferenze riguardo gli strumenti più idonei per sollecitare tale dimensione all'interno del Corso di Specializzazione.

La sesta e ultima sezione – *L'autonomia progettuale dei Direttori di Corso* – evidenzia, infine, con profondità di analisi differente a seconda della tipologia di destinatario, le opinioni in merito

² Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.

alle diverse ricadute possibili sulla strutturazione del Corso in relazione ad una possibile maggiore o minore autonomia progettuale dei Direttori.

Delineata la struttura generale dei vari questionari, ci addentriamo ora nell'analisi di alcuni degli esiti più rilevanti, non prima però di aver illustrato brevemente i riferimenti teorici che hanno costituito lo sfondo della ricerca, orientandone il *focus* su taluni aspetti piuttosto che altri.

2. Lo sfondo teorico

Il primo elemento da approfondire riguardo lo sfondo teorico dell'indagine è quello riguardante la scelta dei profili di docente *specializzato* e docente *inclusivo*, proposti il primo nell'Allegato A del DM 30 settembre 2011 e il secondo da Cottini. Con l'obiettivo di indagare la *lettura* del corso operata dalle diverse tipologie di intervistati rispetto ad essi, nonché le loro *preferenze* al riguardo, si è scelto di utilizzare riferimenti recenti, scientificamente riconosciuti e sufficientemente dettagliati in grado di *scomporre* la figura del docente *specializzato* e, quella più ampia, di docente *inclusivo*, nei suoi elementi costituenti, di più chiara e precisa lettura.

La scelta del profilo del DM del 2011 è stata operata giacché tale decreto costituisce ancor oggi la base normativa del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, sulle cui indicazioni il Corso stesso è costruito: l'elenco di conoscenze, competenze e capacità indicate nell'Allegato A rappresentano la risultante dei riferimenti teorici impliciti a tale atto normativo, elemento ineludibile per ogni discorso rivolto ai Corsi di specializzazione attivi sul territorio nazionale. Il profilo di docente *inclusivo* proposto da Cottini è stato, invece, individuato per la sua "rappresentatività", costituendo una sorta di "summa" di quanto esistente sull'argomento nella letteratura pedagogica e didattica³, nonché in documenti di agenzie sovranazionali (come il rapporto *Improving the Quality of Teacher Education*⁴ o il *Profilo di docente inclusivo*⁵)⁶.

³ Cfr. P. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF, 1999 (tr. it. *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002); P. Meazzini, *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti, 2000; J.H. Stronge, P.D. Tucker, J.L. Hindman, *Handbook for Qualities of Effective Teachers*, Alexandria (VA), ASCD, 2004; G. Cerini, *Maestre d'Italia*, in "Insegnare", 4, 2008, pp. 4-10; A. Calvani, *Per un'istruzione Evidence-Based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012; L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2015.

⁴ Cfr. Commissione Europea, *Improving the Quality of Teacher Education*, Bruxelles, 2007.

⁵ Cfr. European Agency for Development in Special Needs Education, *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense (Danimarca), European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

⁶ Il riferimento a più di un profilo professionale di insegnante è attuato in diverse indagini sui Corsi di Specializzazione, tra le quali, recentemente, F. Bruni, L. Petti, M. De Angelis, *La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università del Molise*, in "Education Sciences & Society", 2, 2022, pp. 91-108, che prende anch'esso in esame il profilo dell'Allegato A del DM 30 settembre del 2011 nonché quello dell'European Agency for Development in Special Needs Education.

Altro aspetto teorico da esaminare è quello immanente alla scelta di focalizzarsi sulla dimensione valoriale e su quella dell'autoriflessione e della ricerca-azione.

In un precedente contributo⁷, si è evidenziata l'attualità e la rilevanza di una attenzione verso la dimensione valoriale in relazione alla peculiare genesi italiana della figura professionale deputata al sostegno didattico agli alunni con disabilità. Infatti, sin dalla cosiddetta "fase dell'inserimento", inaugurata dalla legge 118/71, si sono venuti a creare, nel nostro Paese, due piani semantici paralleli: un piano *ideale*, tratteggiato dalla normativa, che guardava ad un insegnante "specializzato", con il suo portato di novità, competenza e importanza sistemica; e un piano, per così dire, *reale*, concretizzatosi nella prassi educativa quotidiana, in cui la locuzione insegnante "di sostegno" – rivolta alla persona e non al suo agire didattico – mirava ad indicare una figura deputata ad affrontare la questione "disabilità" in modo solitario, senza una adeguata preparazione professionale istituzionalizzata, che si trovava a ripiegare verso una gestione "personalistica" tipica del meccanismo di delega, improntata a soluzioni spesso prive di prospettiva pedagogica⁸. Nonostante una serie di documenti internazionali e di agenzie sovranazionali che hanno riportato via via nel dibattito italiano l'espressione "insegnante specializzato" come predominante rispetto a quella di "insegnante di sostegno", permane ancora la percezione che la formazione erogata sin dai primi Corsi di specializzazione non sia riuscita, se non parzialmente, a riportare l'identità di tale figura professionale sull'iniziale piano *ideale*, cancellando la memoria di quanto accaduto sul piano della *realtà*: in altre parole, nonostante gli aggiornamenti dei programmi e della struttura intervenuti nei diversi cicli, le abilità, le conoscenze e le competenze che i docenti in formazione hanno ricevuto non sono state, con tutta evidenza, ancora in grado di modificare in modo sostanziale l'autopercezione di tali insegnanti come di un "sostegno", di un "appoggio"⁹.

A partire da questa constatazione, e chiedendosi quali aspetti siano stati lasciati finora fuori dall'impianto formativo, il ripiegamento sulla dimensione valoriale diventa inevitabile: non una nuova conoscenza, abilità, o competenza da aggiungere, ma una dimensione formativa più profonda dell'agire e del sapere, posta *prima* di esse, in grado di alimentare la motivazione e la prospettiva di lungo periodo propria di un'azione pedagogica e didattica consapevole. Valore è infatti "tutto ciò a cui l'uomo è disposto a conferire un'importanza tanto grande da costituire una forza *ordinativa* del suo comportamento"; in quanto tali, i valori "trascendono oggetti e situazioni particolari", andando incontro "alla necessità dell'uomo di poter fare riferimento, nelle sue decisioni, a entità mentali o reali in base alle quali dare *ordine* e *giustificazione* alle proprie scelte"¹⁰.

⁷ Cfr. E. De Mutiis, *La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", X, 2, 2022, pp. 131-139.

⁸ Dicitura, quella di insegnante "di sostegno", "ufficializzata" dalla Circolare ministeriale del 28 luglio 1979 n. 199.

⁹ Secondo un'altra dicitura – meno felice – "coniata" dagli operatori della scuola immediatamente dopo l'emanazione della legge 517; cfr. F. Magni, *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, Roma, Edizioni Studium, 2018.

¹⁰ G. Chiosso, *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Milano, Mondadori Università, 2018, p. 165.

Come anche diversi studi internazionali evidenziano, la dimensione valoriale, proprio perché in grado di orientare l'agire, diviene il fondamento di ogni prassi pedagogica e didattica; in quanto forza capace di guidare i comportamenti e gli atteggiamenti, dei docenti *in primis*, essa può generare barriere o facilitatori attorno alla persona con disabilità, motivando pratiche positive anziché negative e discriminanti¹¹.

Elemento centrale in ogni approccio che voglia dirsi inclusivo, essa è, però, per lo più assente dai percorsi formativi dei docenti, basati soprattutto su conoscenze e abilità¹². Gli orientamenti normativi nazionali riguardo la professionalità docente indicano infatti nella direzione di una formazione non orientata alla dimensione valoriale come *fondamento*, ma solo come possibile scelta *integrativa* lasciata all'iniziativa del singolo docente¹³.

A fronte di ciò, la focalizzazione di parte dei questionari su tale dimensione ha inteso indagare comunque la percezione degli intervistati in merito ad essa, vagliando inoltre i possibili spiragli organizzativi attraverso i quali studiarne il possibile inserimento all'interno della struttura formativa dei Corsi di specializzazione¹⁴.

¹¹ Cfr. OMS, *Rapporto Mondiale sulla Disabilità*, Ginevra (Svizzera), 2011; A. Pugnaghi, *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 19, 1, 2020, pp. 81-108. L'*International classification of functioning, disability and health* dell'OMS, nel capitolo sugli atteggiamenti, riporta che "i valori e le convinzioni non vengono codificati separatamente dagli atteggiamenti poiché sono ritenuti le forze stesse che li guidano" (OMS, *International classification of functioning, disability and health*, Ginevra, 2004, p. 168). Le *Policy guidelines on Inclusion in Education* dell'UNESCO, collegando il concetto di inclusione con la dimensione valoriale affermano che "inclusion often requires a shift in people's attitudes and values" (UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, UNESCO, 2009, p. 18). Ancora in merito a questa relazione nonché in riferimento al topic *Professional Development for Inclusive Education*, nella sezione *Reviewing the structures of teacher education*, nell'*Open file on inclusive education Support Materials for Managers and Administrators* dell'UNESCO si legge che "inclusive approaches are based on sets of attitudes and values as well as on pedagogical knowledge and skills. Both initial and in-service training, therefore, have to provide opportunity for reflection and debate on these matters" (UNESCO, *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators*, Paris, UNESCO, 2003, p. 42). Sulla stessa linea, il Rapporto mondiale sulla disabilità dell'OMS asserisce che "the appropriate training of mainstream teachers is crucial if they are to be confident and competent in teaching children with diverse educational needs. The principles of inclusion should be built into teacher training programmes, which should be about attitudes and values not just knowledge and skills" (OMS, *Rapporto Mondiale sulla Disabilità*, Ginevra (Svizzera), 2011, p. 222). Nel rapporto dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education riguardo il profilo di docente inclusivo, viene sottolineato come sia "ampiamente affermato, oggi, che il necessario punto di partenza per l'esplorazione delle competenze degli insegnanti per l'inclusione degli alunni è la sfera valoriale", e che "i quattro valori per l'insegnamento e l'apprendimento individuati nell'ambito del progetto "La formazione docente per l'inclusione" – valorizzare la diversità della platea degli alunni, sostenere gli studenti, lavorare con gli altri e il personale sviluppo ed aggiornamento professionale – [siano] alla base dell'acquisizione di nuove conoscenze, capacità ed abilità ad applicare le competenze necessarie attraverso una didattica inclusiva" (European Agency for Development in Special Needs Education, *Profilo dei Docenti Inclusivi*, cit., p. 29-30).

¹² Cfr. L. Chiappetta Cajola, A. M. Ciraci (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*, Roma, Aracne, 2019.

¹³ Cfr., ad esempio, MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, 2018.

¹⁴ Questo intento della ricerca è dovuto al fatto che, come evidenziato da Bocci, l'adesione all'uno o all'altro modello non può essere intesa come neutrale, in quanto determinante ricadute precise sulle pratiche didattiche,

Con le stesse finalità, ci si è rivolti, come si diceva, anche alle dimensioni dell'autoriflessione e della ricerca-azione. La connessione tra la dimensione dell'autoriflessione e quella valoriale viene evidenziata ancora una volta dall'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, ponendo l'attenzione sulla necessità, da parte dell'insegnante, di favorire un continuo sviluppo e aggiornamento professionale, in special modo riguardo ciò che attiene la dimensione *valoriale* – appunto – e un atteggiamento di tipo *riflessivo*¹⁵. Prima ancora che su competenze pedagogiche e didattiche, l'accento va posto sulla capacità di riconoscere, nominare ed interrogare le opinioni personali – orientate, appunto, in base allo sfondo valoriale – sull'integrazione scolastica, sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento, ponendo al centro la questione della *consapevolezza di sé* e delle proprie posizioni nella geografia dell'inclusione¹⁶. Anche Cottini, passando in rassegna gli studi posti alla base del suo profilo di docente inclusivo, evidenzia come “i diversi tratti individuati dai vari autori concorrono tutti a delineare in un modo di agire in cui il presupposto è la piena *consapevolezza* di quello che si fa, la *comprensione* del suo significato, la possibilità di scegliere tra alternative di comportamento diverse, in modo da essere responsabile della scelta operata”¹⁷.

Ponendo in relazione la dimensione dell'autoriflessione con un atteggiamento professionale orientato alla *ricerca*, ancora Cottini sottolinea come diversi dei profili analizzati¹⁸ pongano l'enfasi “sulla dimensione [...] centrale rappresentata dalle competenze di *ricerca* e *sperimentazione*, fondamentali a ridisegnare il profilo professionale del docente chiamato a individuare i percorsi didattici più efficaci e le metodologie e le strategie più utili, significative e validate attraverso specifiche evidenze”¹⁹. In modo analogo, Murdaca indica le coordinate della *riflessività*²⁰

con il pericolo di ratificare i meccanismi di marginalità e di delega dell'insegnante “di sostegno” (cfr. F. Bocci, *La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, 2, 2, 2015, pp. 139-153; A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento, Erickson, 2006), nonché i fenomeni di *push/pull out* (cfr. D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson, 2010).

¹⁵ Cfr. European Agency for Development in Special Needs Education, *Profilo dei Docenti Inclusivi*, cit.

¹⁶ Cfr. M. Sannipoli, C. Gaggioli, *Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva*, in “Form@re”, 21, 1, 2021, pp. 38-52.

¹⁷ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit., p. 120. La tendenza recente verso “il superamento di una formazione [docenti] tecnicistica, [in favore di] un percorso in cui si valorizzino le *non technical skills* nell'ambito educativo-didattico” (P. Aiello, *Teacher Education and Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi*, in “Nuova Secondaria”, 10, 2019, p. 60) va proprio in questa direzione, in cui la pratica riflessiva (cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993) permetta, attraverso momenti di confronto e di dialogo, l'emersione (nonché la critica) delle conoscenze tacite (cfr. L. Polanyi, *So what's the point?*, in “Semiotica”, 25, 3-4, 1979, pp. 207-242), rendendo i docenti professionisti consapevoli dei propri *valori* e della propria morale, incarnati nel loro agire didattico (cfr. I. Zollo, “*Affermare valori inclusivi: la prospettiva del Nuovo Index per l'inclusione*”, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, VII, 2, 2019, pp. 322-339).

¹⁸ Cfr. G. Cerini, *Maestre d'Italia*, cit.; A. Calvani, *Per un'istruzione Evidence-Based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, cit.; L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, cit.

¹⁹ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit., p. 120.

²⁰ Cfr. S.D. Brookfield, *Becoming a critically reflective teacher*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2017.

e della *ricerca* come dimensioni ineludibili per una “inevitabile revisione della formazione”, volta a formare non più un docente esclusivamente competente, ma un “docente consapevole della relatività delle soluzioni operative apprese e praticate nei contesti scolastici e, dunque, orientato alla *ricerca* e allo *studio* permanente”: un “nuovo insegnante di sostegno [...] che [ricerchi] il suo “senso” nella ricerca [stessa]”²¹.

Ultimo elemento da approfondire riguardo lo sfondo teorico della ricerca è, infine, quello inerente all’attenzione posta in coda al questionario rispetto al grado di autonomia progettuale del Direttore del corso.

Avendo stabilito la centralità delle dimensioni valoriale, dell’autoriflessività e della ricerca, rimane aperta la questione di come promuoverle negli attuali Corsi di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità. A parte una riformulazione significativa della struttura formativa di tali corsi, pensabile nel lungo periodo solo a partire da una nuova legge di riforma, una strada percorribile da subito e nel breve periodo è quella di una “personalizzazione”, da parte dei Direttori dei corsi, di tutti gli aspetti in cui il dettato normativo attuale lascia un margine di discrezionalità. In ottica progettuale, essi potrebbero incidere ridefinendo, ad esempio, l’ambito dei contenuti attesi nelle varie sezioni del *format* di relazione dell’esperienza professionale di tirocinio o di quello di approfondimento teorico; oppure, sollecitando la presenza nei *syllabi* dei vari *laboratori* o delle lezioni di *tirocinio indiretto* di elementi quali la trattazione teorica dei temi, l’applicazione in studi di caso, il dibattito come confronto-discussione²², le *counter narratives*²³, le attività di *collaborative project-based learning*²⁴, i compiti autentici²⁵, la pratica della discussione su “dilemmi etici”²⁶. Agendo su tali aree formative – laboratori e tirocinio indiretto – più orientate agli aspetti *pratici* dell’agire didattico, il Direttore può quindi potenziare ambiti strategici in grado di promuovere *autoconsapevolezza* nel docente²⁷, per far sì che i *valori* non rimangano sullo sfondo come concetti teorici ma divengano “valori in azione”, “teoria arricchita dalla conoscenza pratica”²⁸.

²¹ A.M. Murdaca, *Quali coordinate educativo-didattiche per l'insegnante di sostegno nell'ottica di una scuola innovativa*, in “Education Sciences & Society”, 2, 2022, p. 193.

²² Cfr. E. Byker, *Developing global citizenship consciousness: Case studies of critical cosmopolitan theory*, in “Journal of Research in Curriculum and Instruction”, 20, 2016, pp. 264-275.

²³ Cfr. F. Batini, G. Bandini, C. Benelli, *Autobiografia e educazione*, in “Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze”, 1, 2020, pp. 47-58.

²⁴ Cfr. H.A. Spires, M.P. Himes, C.M. Paul, S.N. Kerkhoff, *Going global with project-based inquiry: Cosmopolitan literacies in practice*, in “Journal of Adolescent & Adult Literacy”, 63, 1, 2019, pp. 51-64.

²⁵ Cfr. A. Tichnor-Wagner, H. Parkhouse, J. Glazier, J.M. Cain, *Becoming a globally competent teacher*, Alexandria (VA), ASCD, 2019.

²⁶ Cfr. L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1981.

²⁷ Cfr. M. Sannipoli, C. Gaggioli, *Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva*, cit.

²⁸ European Agency for Development in Special Needs Education, *Profilo dei Docenti Inclusivi*, cit., p. 24 e p. 30.

3. Analisi e discussione di alcune evidenze

Tratteggiato lo sfondo teorico di riferimento, possiamo ora addentrarci nell'analisi di alcuni esiti dell'indagine. Considerate la molteplicità e la complessità delle letture possibili, tale analisi sarà condotta limitatamente al questionario dei corsisti, attuando un continuo rimando tra il piano dell'evidenza empirica e quello teorico tratteggiato precedentemente, con un focus particolare sugli aspetti riguardanti il tirocinio indiretto.

In merito alla prima sezione del questionario, i dati indicano che dei 238 corsisti che hanno partecipato alla rilevazione, il 39,1% frequenta il Corso di specializzazione per la secondaria di II grado, il 34,9% per la secondaria di I grado, il 23,9% per la primaria, e, il 2,1% per l'infanzia. Il 44,1% dichiara un'età compresa tra i 35 e i 45 anni, il 28,2% tra i 25 e i 35 anni, il 25,6% tra i 45 e i 55 anni e il 2,1% oltre i 55 anni. In linea con i requisiti di accesso al percorso formativo, il 67,6% dei corsisti possiede una laurea magistrale o vecchio ordinamento, il 16,8% un diploma di scuola superiore, l'8,8% un master e il 6,7% un Dottorato di ricerca.

Addentrandoci nelle *preferenze* espresse dai corsisti in merito ai due profili, vediamo come relativamente al profilo di docente *specializzato* del DM 30 settembre 2011 essi abbiano conferito la rilevanza maggiore alle "competenze teorico-pratiche nel campo della didattica speciale" (risposta 2), seguite dalle "conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni pro-sociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica" (risposta 5), entrambi aspetti focalizzati essenzialmente su ciò che il docente si trova a fare *in classe*, relativamente alla gestione dei bisogni *speciali* e delle dinamiche *relazionali* tra i componenti della stessa, adulti e non. Minima rilevanza viene invece registrata in merito alle "competenze di comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociali e sanitari" (risposta 20) e alle "competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie" (risposta 6), aspetti che, contrariamente ai precedenti, riguardano ciò che accade *fuori dalla classe* con colleghi, operatori e famiglie (figura 1).

**Per un professionista inclusivo:
l'insegnante specializzato per il sostegno tra dimensioni formative e bisogni attesi**

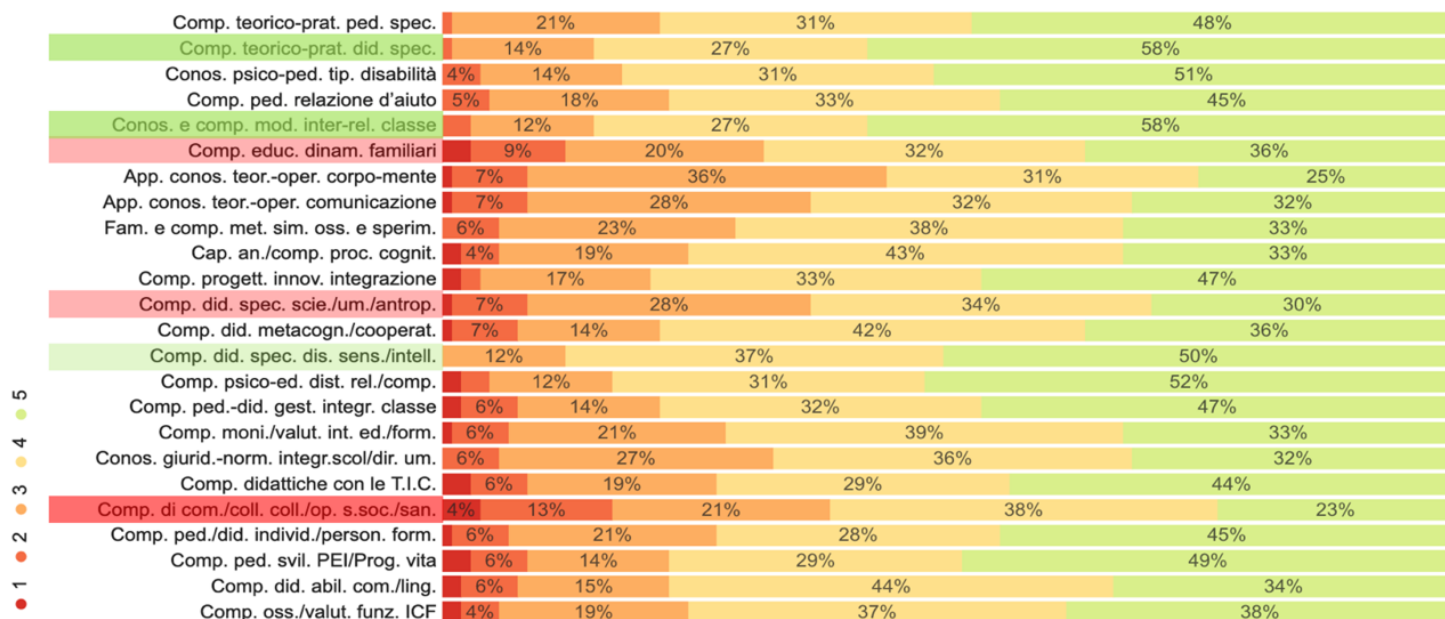


Figura 1 – Se potesse ridefinire il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli alunni con Disabilità, che peso darebbe (da un minimo di 1 a un massimo di 5) ai seguenti aspetti, previsti dall'Allegato A del DM 30 settembre 2011?²⁹

Pur relative ad un altro profilo di docente, quello *inclusivo* di Cottini³⁰, le risposte dei corsisti si orientano essenzialmente sugli stessi aspetti, confermando altresì quanto emerso da precedenti indagini sui Corsi di specializzazione³¹. La massima rilevanza viene attribuita alle “strategie di intervento sui bisogni speciali degli allievi” (riposta 1) e a “clima e gestione della classe” (riposta 4), seguita dalla “educazione socio-emozionale e prosociale” (riposta 5), tre dei cinque aspetti che Cottini pone al centro del suo profilo³², nella sfera della didattica *inclusiva*; anche in questo caso, è chiara una convergenza su aspetti che si focalizzano sul tema del corso, la *specialità* dei bisogni educativi, e sulla sfera *relazionale*, entrambi relativi al *fare inclusivo* del docente e alle interazioni che si verificano *in classe*. Gli aspetti che invece registrano una minor

²⁹ Per evidenti questioni di chiarezza espositiva, le espressioni usate nei due profili, relativamente ai vari aspetti elencati, sono state abbreviate: non essendo centrale, ai fini della presente discussione, la conoscenza dell'esatta e completa dicitura, si rimanda per la stessa alle fonti originali (MIUR, *Decreto 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, cit.; L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit.).

³⁰ Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit.

³¹ Nella recente ricerca presentata da Bruni, Petti e De Angelis, ad esempio, la *comunicazione* e la *relazione* con gli studenti si colloca al secondo posto, seconda solo al tema delle metodologie *interattive ed esperienziali*, che “ripropone comunque, sia pure con una diversa curvatura, la medesima questione” (F. Bruni, L. Petti, M. De Angelis, *La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università del Molise*, cit. p. 105).

³² Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit.

rilevanza attribuita sono quelli inerenti alle “conoscenze storiche” (risposta 12), seguiti dalle “competenze sociali e manageriali riguardo l’interazione con enti, associazioni e servizi specialistici” (risposta 30) e dalle “competenze sociali e manageriali riguardo l’assunzione di ruoli organizzativi” (risposta 31): conoscenze molto settoriali, specialistiche, non legate alla dimensione pratica dell’insegnamento (il *cosa* e non il *come*), e, come in precedenza, competenze esercitate su aspetti e figure situate *fuori* del microcontesto classe (figura 2).

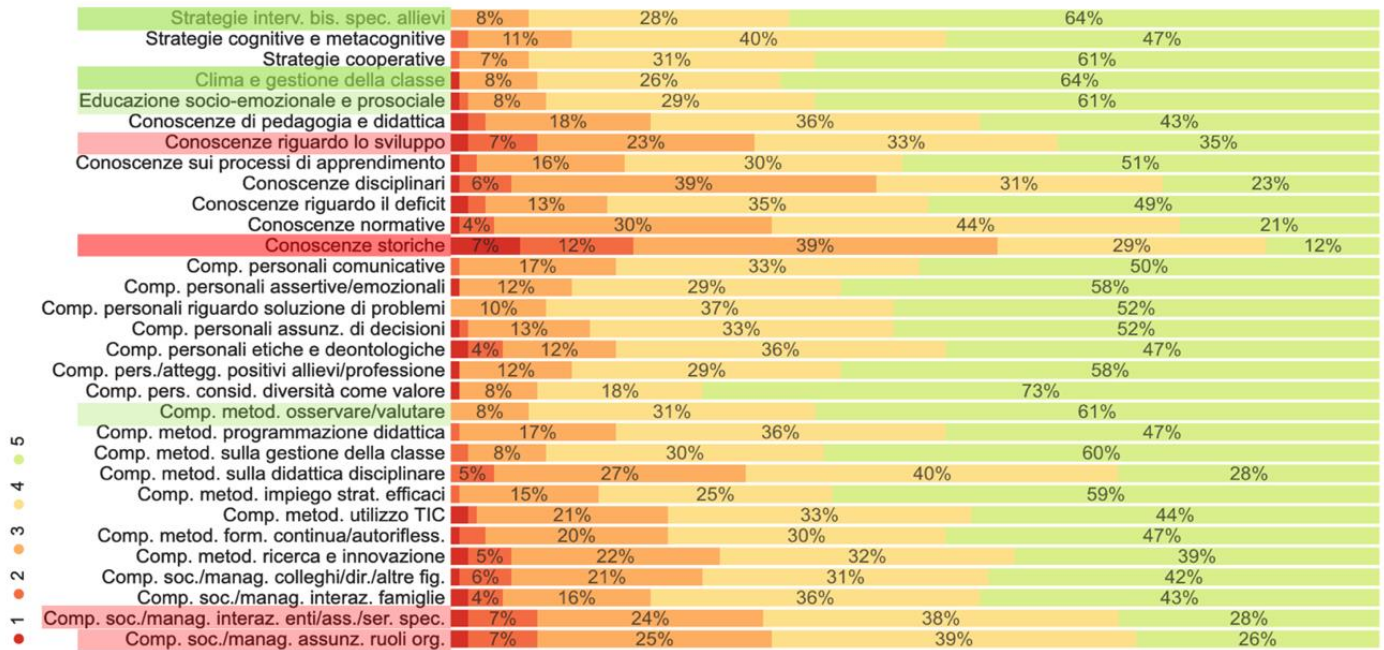


Figura 2 – Se potesse ridefinire il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli alunni con Disabilità, che peso darebbe (da un minimo di 1 a un massimo di 5) ai vari aspetti indicati nel Profilo di docente inclusivo proposto da Cottini (2017)?

In relazione all’individuazione dell’area formativa del corso che maggiormente sia in grado di rappresentare la presenza dei diversi elementi messi in evidenza nei due profili, il tirocinio *indiretto* non sembra visto dai corsisti come forza trainante in merito alle tematiche legate all’inclusività, contrariamente a quanto evidenziato in ricerche precedenti³³. Luogo deputato alla *supervisione* e alla *rielaborazione*, da parte di docenti-tutor esperti, di tutti gli aspetti legati alla concreta esperienza attuata nelle classi nell’ambito del tirocinio *diretto* – secondo quanto previsto dallo stesso DM del 30 settembre del 2011 – il tirocinio indiretto emerge, al contrario, come

³³ F. Bruni, L. Petti, M. De Angelis, *La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un’indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell’Università del Molise*, cit.

svincolato dai temi *relazionali*, della *prosocialità* e della *specialità* dei bisogni educativi emersi come rilevanti nei grafici precedenti, posti invece in relazione agli insegnamenti (rispettivamente, per il 38%, il 42% e il 34%). I valori massimi conferiti al tirocinio indiretto vengono sì registrati in relazione ad aspetti legati alla *pratica* dell'insegnamento, come le "competenze metodologiche sull'osservare e il valutare" (risposta 20; 23%) o le "competenze metodologiche sulla formazione continua e sull'auto riflessione" (risposta 26; 23%), ma in misura comunque inferiore rispetto al tirocinio *diretto* (31%) e agli insegnamenti (25%), per la prima, e ancora agli insegnamenti (35%), per la seconda (figura 3).

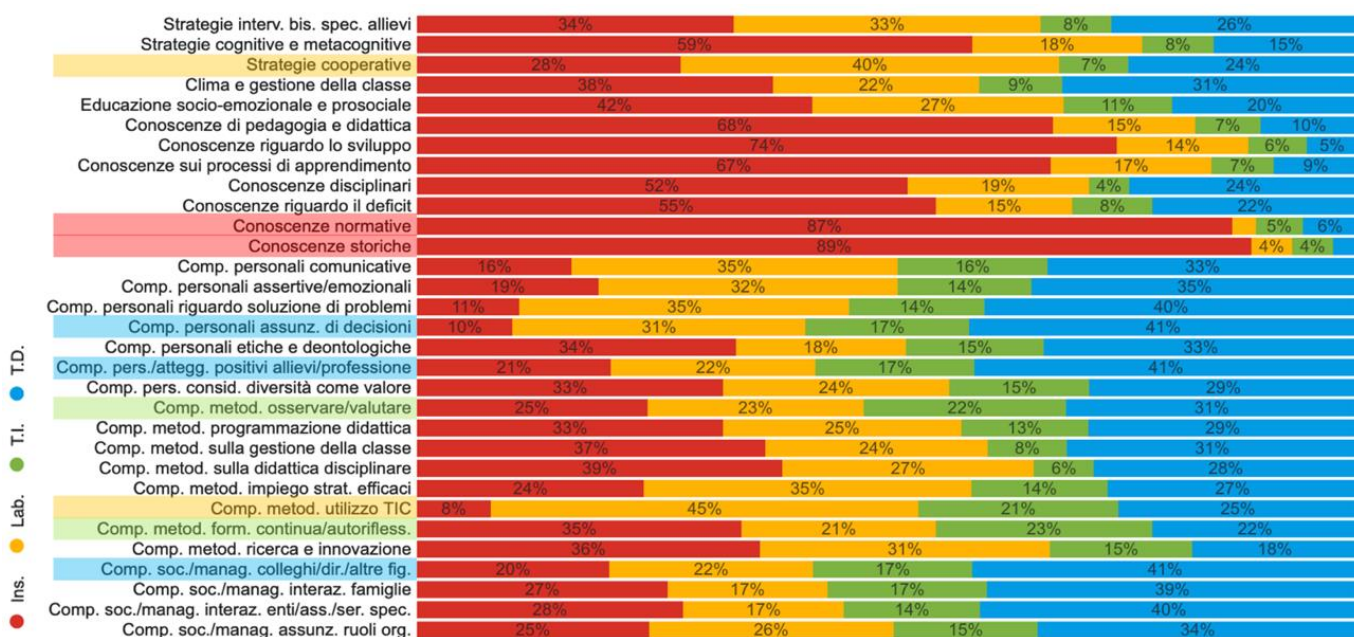


Figura 3 – In quale area formativa del corso sono maggiormente presenti i diversi aspetti messi in evidenza nel Profilo di docente inclusivo proposto da Cottini (2017): Insegnamenti (Ins.); Laboratori (Lab.); lezioni di Tirocinio Indiretto (T.I.); esperienze di Tirocinio Diretto (T.D.)?

Altre domande della seconda sezione del questionario permettono di approfondire ulteriormente l'analisi del tirocinio indiretto, per meglio inquadrare i punti di forza e di criticità di questa area formativa potenzialmente-strategica. Nello specifico, quella inerente alle percezioni dei corsisti circa i fattori più importanti nell'efficacia didattica di un tutor di tirocinio indiretto conferma che gli aspetti legati al *fare* ("esperienza come docente in quel grado e ordine di scuola": 31%; competenze didattiche approfondite": 23%) siano quelli maggiormente associati a tale figura (figura 4); un *fare* che, però, considerando i grafici precedenti, non viene "calato" nei temi ritenuti più significativi in un profilo di docente *specializzato e inclusivo*. In altre parole, le dimensioni

della *relazionalità*, della *prosocialità* e della *specialità* dei bisogni educativi non vengono avvicinate all'interno del Corso con modalità formative orientate alla *pratica* didattica (cioè nel tirocinio), ma principalmente con modalità di natura *teorica* (negli insegnamenti).

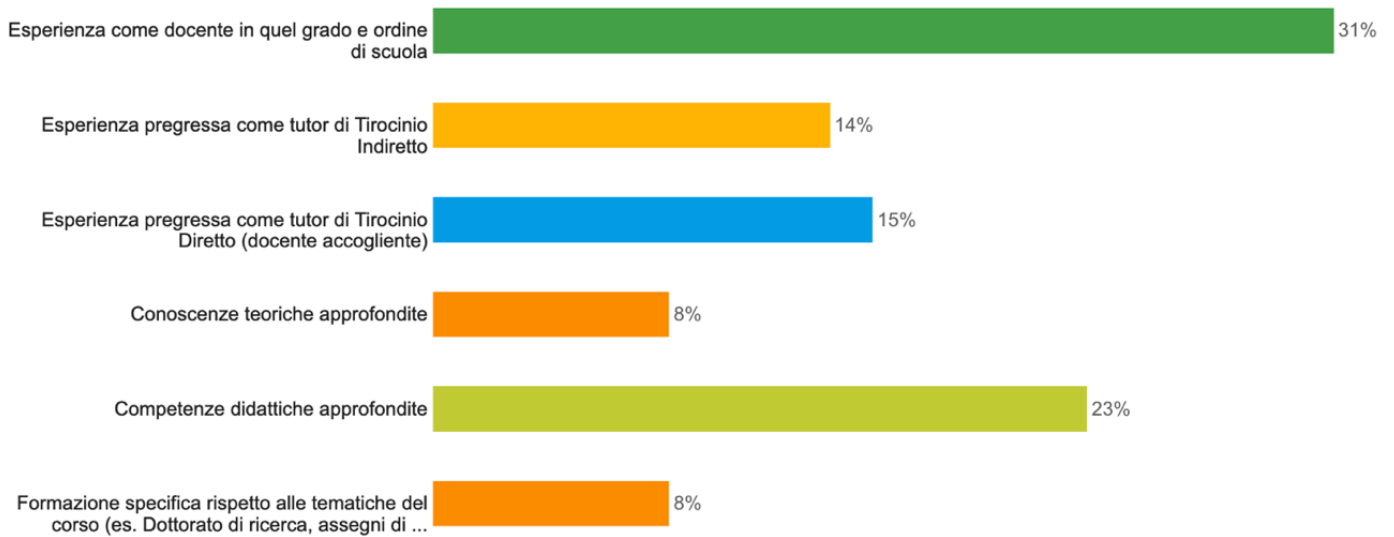


Figura 4 – Quali pensa siano i fattori più importanti nell'efficacia didattica di un tutor di Tirocinio Indiretto? (massimo 3 risposte)

A conferma del fatto che esperienza e competenze didattiche siano aspetti che i corsisti vorrebbero trovare in un tutor di tirocinio indiretto (ma che evidentemente non trovano a sufficienza), emergono le risultanze della domanda circa il grado di utilità percepita, rispetto all'iter formativo, del contributo fornito da esso: il 40% dei corsisti lo ritiene scarsamente utile, il 21% mediamente tale (figura 5).

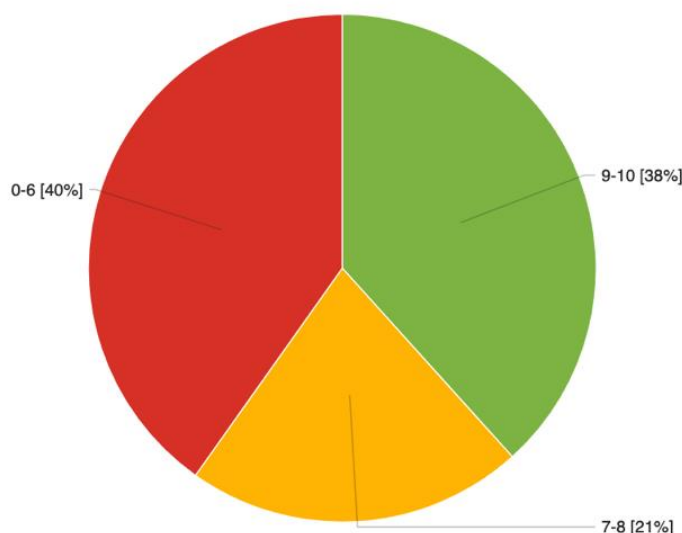


Figura 5 – Per il suo percorso di specializzazione, quanto ritiene sia stato utile (in una scala da 1 a 10) il contributo fornito dal suo Tutor di Tirocinio Indiretto?

La stessa domanda, applicata all'altra figura orientata agli aspetti più *pratici* dell'attività docente, e cioè il docente di laboratorio, evidenzia risultati diametralmente opposti: solo il 19% dei corsisti ritiene scarsamente utile il contributo di tale figura, a fronte di un 46% che lo ritiene molto utile e di un 21% che lo ritiene mediamente tale.

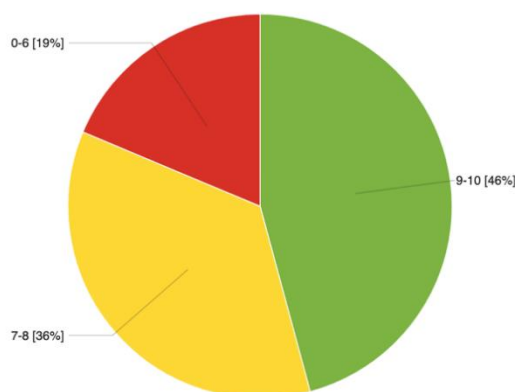


Figura 6 – Per il suo percorso di specializzazione, quanto ritiene sia stato utile (in una scala da 1 a 10) il contributo fornito dai docenti dei Laboratori?

Sulla base di queste prime evidenze, emergono delle indicazioni circa possibili integrazioni al questionario nella sua veste definitiva, volte ad indagare in cosa si sia tradotta, in termini formativi, la “supervisione” e la “rielaborazione dell’esperienza professionale indicate dal DM del 2011 come attività caratteristiche del tirocinio indiretto, operate dalla figura che copre il monte ore più cospicuo di tutte (ad eccezione di eventuali insegnamenti o laboratori gestiti da uno stesso docente) e dotata di una esperienza di “almeno cinque anni di servizio su posto di sostegno”³⁴.

Il riferimento alla “rielaborazione dell’esperienza professionale” ci conduce ad altri aspetti rilevanti emersi, sempre in riferimento a tale figura, nella quarta sezione, dedicata alla dimensione valoriale. La “rielaborazione”, infatti, dovrebbe essere condotta – secondo normativa – anche “da un punto di vista personale e *psico-motivazionale*”, e, quindi, in base a quanto evidenziato in precedenza, secondo una prospettiva valoriale, fondamento degli *atteggiamenti* e sorgente primaria della *motivazione* ad agire³⁵. Eppure, chiedendo ai corsisti in quale aspetto del Corso di Specializzazione sia maggiormente sollecitata la dimensione valoriale, essi rivolgono ancora una volta la loro attenzione principalmente agli insegnamenti (37%) e ai laboratori (30%), e solo in ultima istanza al tirocinio indiretto (11%) (figura 7).

³⁴ MIUR, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Decreto 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, cit., art. 3, comma 2, lettera c.

³⁵ *Ivi*, Allegato A.

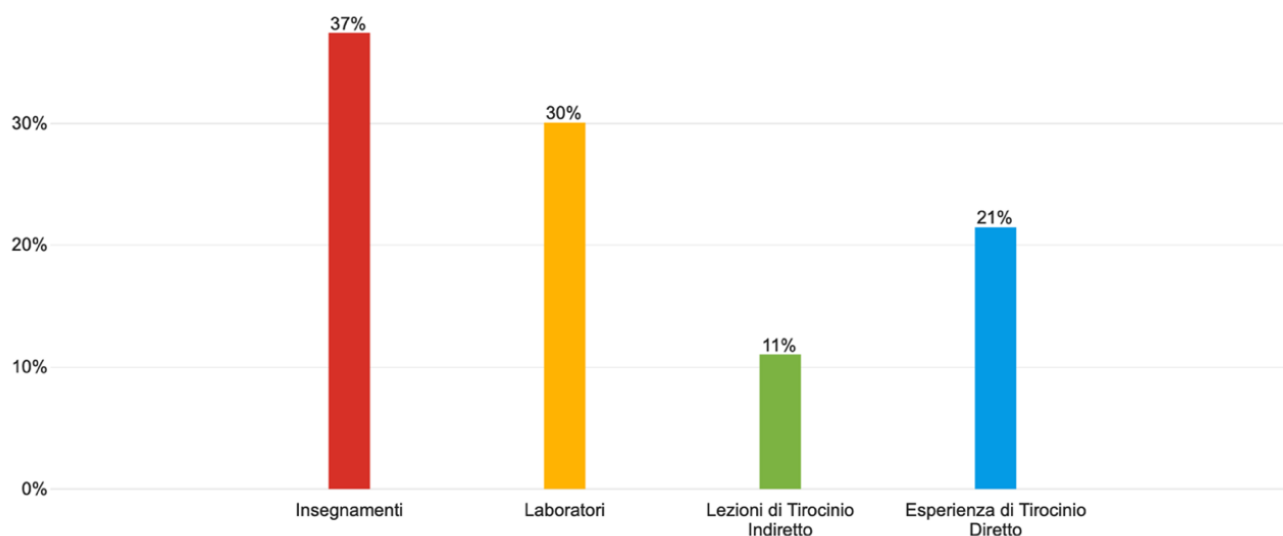


Figura 7 – Secondo lei, in quali aspetti del Corso di Specializzazione è sollecitata maggiormente la dimensione valoriale?

Sempre nell'alveo della loro *lettura* dell'impianto formativo del Corso, dovendo indicare quali strumenti sono stati utilizzati per sollecitare tale dimensione, i corsisti spostano la loro attenzione ancora una volta sugli aspetti meno pratici, indicando la "applicazione *teorica* in studi di caso" (38%) e la "conoscenza *teorica*" (29%) come maggioritari³⁶ (figura 8). Correlando i due grafici, risulta evidente come l'incontro con l'universo valoriale sia frutto essenzialmente di trattazione *teorica* condotta negli insegnamenti e nei laboratori, in chiara contrapposizione rispetto alla direzione indicata al riguardo dalla letteratura.

³⁶ Interessante notare come, dal punto di vista dei tutor di tirocinio indiretto, il settore formativo in cui viene maggiormente sollecitata la dimensione valoriale è quello dei laboratori, seguito dal tirocinio diretto, da quello indiretto e, in ultimo, dagli insegnamenti: questi, luogo di massima trattazione di tale dimensione per i corsisti, rappresenta il minimo per i tutor. Ciò evidenzia una ancora poco sicura conoscenza del significato stesso del concetto di "valore" e/o una discrepanza tra intenzionalità didattica dei formatori e ricaduta effettiva sugli apprendimenti.

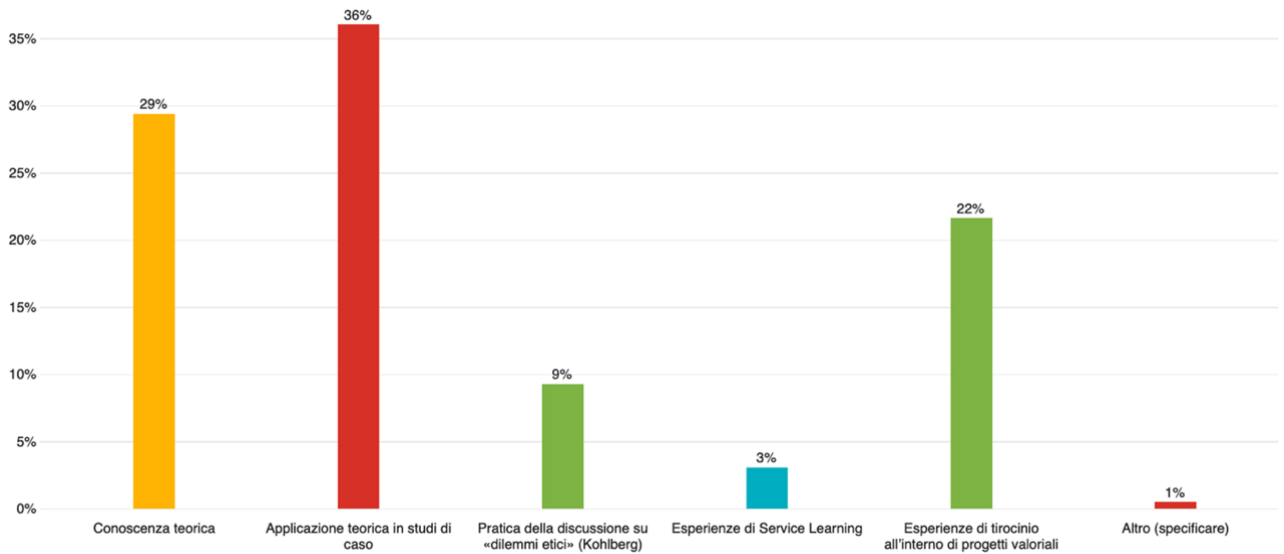


Figura 8 – All'interno del Corso di Specializzazione, quali strumenti sono usati per sollecitare la dimensione valoriale? (scegliere massimo 3 risposte)

Spostandosi dall'ambito della lettura a quello dell'espressione di *preferenze* individuali, le evidenze però cambiano. Dovendo indicare quali strumenti siano più idonei per sollecitare la dimensione valoriale, i corsisti spostano le loro indicazioni dalla "conoscenza teorica" (-21%: da 29% all'8%) alle "esperienze di *Service Learning*" (+ 14%: dal 3% al 17%), seguite dalle "esperienze di tirocinio all'interno di progetti valoriali" (+ 10%: da 22% a 32%) e infine alla "pratica della discussione su "dilemmi etici" (+ 4%: da 9% a 13%). La "applicazione teorica in studi di caso" rimane comunque la seconda scelta degli intervistati, raccogliendo il 30% delle indicazioni (figura 9).

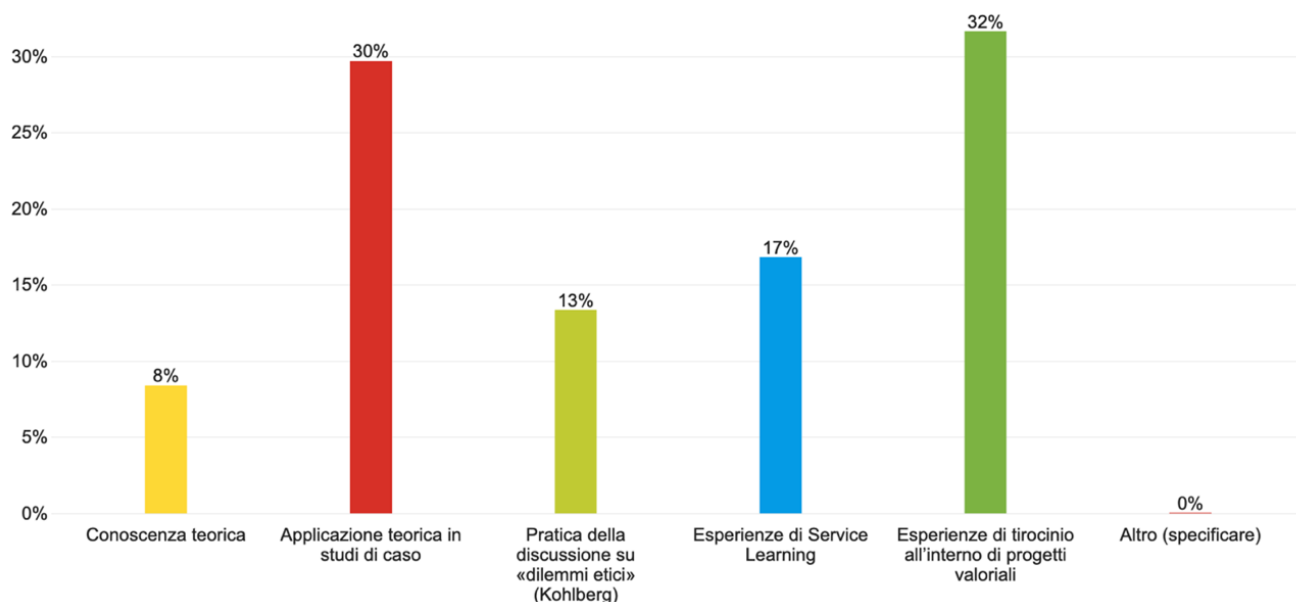


Figura 9 – A suo avviso, quali sarebbero gli strumenti più idonei per sollecitare la dimensione valoriale nel corsista all'interno di un Corso di Specializzazione? (scegliere massimo 3 risposte)

La dimensione *esperienziale* emerge quindi come luogo ideale in cui formarsi sugli aspetti valoriali, rispecchiando pienamente una impostazione orientata ai “valori in azione”, così come promossa dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. In mancanza di questa, anche una conoscenza “indiretta”, mediata dalla trattazione teorica su studi di caso, viene comunque auspicata per avvicinare il tema in una modalità più aderente possibile ad una dimensione *reale*.

La quinta sezione, dedicata agli strumenti per la *riflessione* e la *ricerca-azione*, conferma in parte quanto già emerso dalla sezione precedente. In merito alla richiesta di indicazioni circa la parte del Corso in cui trovare spazi per l'approfondimento delle tematiche relative alla *ricerca-azione* in educazione, la scelta dei corsisti si rivolge in maniera netta sui *laboratori* (37%), seguiti dagli insegnamenti, dall'esperienza di tirocinio diretto e, in ultima istanza, dalle lezioni di tirocinio indiretto (15%). La stessa domanda, riferita però alla sfera dell'*autoriflessione*, presenta risultati più omogenei, con uno scarto del 7% tra la risposta più indicata, le lezioni di tirocinio *indiretto* (28%), e quella meno indicata, l'esperienza di tirocinio *diretto* (21%). Le modalità attraverso le quali sono state sollecitate le competenze relative ai due ambiti, vengono indicate in entrambi i casi come riconducibili alla “pratica diretta attraverso l'utilizzo di metodologie e strumenti relativi (osservazione libera e/o strutturata; progettazione didattica –40%; valutazione dei risultati –38%)”. Ponendo in relazione le due tipologie di domande, emerge come almeno per quanto concerne la pratica osservativa, la progettazione e la valutazione, il tirocinio indiretto assuma

un ruolo centrale, con tutta evidenza per via dell'attività di supporto in chiave autoriflessiva alla elaborazione e redazione della relazione sull'esperienza professionale di tirocinio, in cui queste dovrebbero essere incluse.

Un'ultima conferma della necessità percepita di rimodulare almeno parzialmente il corso, evidente nello scarto tra *lettura e preferenze* espresse nelle domande precedenti, viene dall'ultima sezione, rivolta all'autonomia progettuale dei Direttori. Il 70% dei corsisti si definisce favorevole al conferimento di una maggiore autonomia, motivando tale scelta con risposte aperte, da cui emerge, in base ad una prima analisi – che nella fase definitiva sarà condotta tramite *content analysis* – un desiderio condiviso di rimodellamento dell'offerta formativa in base alle esigenze degli stessi e alle caratteristiche del team docenti del Corso.

4. Conclusioni

Provando a evidenziare quanto emerso dalla fase di *try-out* dell'indagine rivolta ai corsisti, diversi aspetti si pongono all'attenzione, anche in vista di un ulteriore approfondimento e di una ridefinizione del questionario nella sua versione definitiva.

In accordo con quanto rilevato in ricerche precedenti, si delinea una significativa convergenza dei bisogni formativi dei corsisti, rispetto a due profili di docente *specializzato e inclusivo*, sulle aree riguardanti la didattica *speciale* nonché le dinamiche *relazionali e pro-sociali*: aspetti legati alla sfera del *fare* del docente e inerenti a ciò che accade all'*interno* della classe. Convergenza significativa proprio perché relativa a due profili molto dettagliati e differenti tra loro per strutturazione e articolazione degli elementi costituenti (ben 24 nel primo caso e 31 nel secondo), riducendo in maniera rilevante l'incidenza delle risposte casuali.

Questa richiesta di attenzione formativa sugli aspetti legati alla *pratica* dell'insegnamento e alle interazioni *interne* al micro-universo della classe non sembra però trovare risposta, contrariamente a quanto emerso in precedenti indagini, nelle attività proposte nelle aree del Corso maggiormente deputate alla loro trattazione, in primis il *tirocinio indiretto*.

Tale indicazione viene confermata dalle domande focalizzate sulla dimensione valoriale, che evidenziano come l'incontro con essa avvenga essenzialmente tramite trattazione *teorica* condotta negli insegnamenti e, in seconda istanza, nei laboratori. Anche una dimensione che, come abbiamo visto, per sua natura dovrebbe essere affrontata attraverso percorsi di apprendimento di tipo *pratico*, in grado di tradurre il portato in termini *esperienziali*, non trova ospitalità nella rielaborazione dell'esperienza professionale da un punto di vista personale e psico-motivazionale che dovrebbe caratterizzare gli incontri di tirocinio indiretto, specie del tutor coordinatore.

Un ripensamento quantomeno parziale della impostazione del Corso, auspicato dai diversi contributi citati precedentemente e possibile nel breve periodo solo tramite una "personalizzazione" da parte dei Direttori, si palesa come passaggio necessario e conseguente, confermando indirettamente l'arco concettuale dell'indagine che dall'analisi dei profili conduce alla autonomia progettuale dei Direttori.

Al di là di una auspicabile riarticolazione normativa e di maggiore attenzione da parte della ricerca scientifica, il tirocinio indiretto, proprio perché meno definito e, per altro, percepito in

modo scarsamente influente dal punto di vista formativo, potrebbe rappresentare il fulcro di questo "inevitabile" riassetto del corso verso una dimensione più esperienziale e legata alle tematiche valoriali, della autoriflessività e della ricerca; cardine di un *modello formativo integrato* fondato su una potenziata relazione sinergica tra mondo universitario e mondo della scuola³⁷.

5. Bibliografia di riferimento

Aiello P., *Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi*, in "Nuova Secondaria", 10, 2019, pp. 58-61.

Amatori G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

De Mutiis E., *La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", X, 2, 2022, pp. 131-139.

Batini F., Bandini G., Benelli C., *Autobiografia e educazione*, in "Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze", 1, 2020, pp. 47-58.

Bellacicco R., *Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del percorso di specializzazione dell'Ateneo di Torino*, in "Education Sciences & Society", 10, 1, 2019, pp. 135-156.

Bocci F., *La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2, 2, 2015, pp. 139-153.

Bocci F., Guerini I., Travaglini A., *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, in "Form@re", 21, 1, 2021, pp. 8-23.

Bocci F., Guerini I., Isidori M.V. & Traversetti M., *Il contributo del paradigma tecnologico-digitale alla formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa*, in "Media Education", 13, 1, 2022, pp. 7-24.

Brookfield S.D., *Becoming a critically reflective teacher*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2017.

Bruni F., Petti L., De Angelis M., *La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università del Molise*, in "Education Sciences & Society", 2, 2022, pp. 91-108.

Byker E., *Developing global citizenship consciousness: Case studies of critical cosmopolitan theory*, in "Journal of Research in Curriculum and Instruction", 20, 2016, pp. 264-275.

Calvani A., *Per un'istruzione Evidence-Based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.

Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T., *La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità*, in "Form@re", 17, 1, 2017, pp. 18-48.

Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson, 2006.

³⁷ Cfr. F. Falcinelli, *Ricostruire la pratica: approccio integrato alla formazione dei futuri docenti. L'esperienza di Tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Perugia*, Perugia, Morlacchi Editore, 2011.

- Cerini G., *Maestre d'Italia*, in "Insegnare", 4, 2008, pp. 4-10.
- Chiappetta Cajola L., Ciriaci A.M., *Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione*, in "Metis", 8, 2, 2018, pp. 292-329.
- Chiappetta Cajola L., Ciriaci A.M. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*, Roma, Aracne, 2019.
- Chiosso G., *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Milano, Mondadori Università, 2018.
- Ciraci A.M., Isidori M.V., *Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno*, in "ECPS Journal", 16, 2017, pp. 217-234.
- Commissione Europea, *Improving the Quality of Teacher Education*, Bruxelles, 2007, https://webapi2016.eesc.europa.eu/v1/documents/ces75-2008_ac_it.doc/content (consultato in data 12/02/2023).
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.
- Cottini L., Morganti A., *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2015.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, (Danimarca), European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.
- Falcinelli F., *Ricostruire la pratica: approccio integrato alla formazione dei futuri docenti. L'esperienza di Tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Perugia*, Perugia, Morlacchi Editore, 2011.
- Gariboldi A., Antonietti M., Bertolini C., Pintus A., Pugnaghi A., *Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento*, in "Form@re", 21, 1, 2021, pp. 287-304.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson, 2010.
- Isidori M.V., *Il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Recenti acquisizioni sulla didattica inclusiva e sulla formazione dell'insegnante di sostegno come azione di sistema: evidenze*, in "Formazione & Insegnamento", 16, 3, 2018, pp. 245-257.
- Kohlberg L., *The Psychology of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1981.
- Lascioli, A., *L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", VI, 2, 2018, 183-192.
- Magni F., *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, Roma, Edizioni Studium, 2018.
- Meazzini P., *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti, 2000.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Decreto 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, 2011, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12-A03796/sg>, consultato in data 12/02/2023).
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, 2018, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>, consultato in data 15/04/2021.

Mura A., Zurru A.L., *Riquilificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*, in "L'integrazione Scolastica e Sociale", 15, 2, 2016, pp. 150-160.

Murdaca A.M., *Quali coordinate educativo-didattiche per l'insegnante di sostegno nell'ottica di una scuola innovativa*, in "Education Sciences & Society", 2, 2022, pp. 186-197.

OMS, *International classification of functioning, disability and health*, Ginevra (Svizzera), 2004.

OMS, *Rapporto Mondiale sulla Disabilità*, Ginevra (Svizzera), 2011.

Perrenoud P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF, 1999 (tr. it. *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002).

Polanyi L., *So what's the point?*, in "Semiotica", 25, 3-4, 1979, pp. 207-242.

Pugnaghi A., *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 19, 1, 2020, pp. 81-108.

Sannipoli M., Gaggioli C., *Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva*, in "Form@re", 21, 1, 2021, pp. 38-52.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari, Dedalo, 1993.

Spires H.A., Himes M.P., Paul C.M., Kerkhoff S.N., *Going global with project-based inquiry: Cosmopolitan literacies in practice*, in "Journal of Adolescent & Adult Literacy", 63, 1, 2019, pp. 51-64.

Stronge J.H., Tucker P.D., Hindman J.L., *Handbook for Qualities of Effective Teachers*, Alexandria (VA), ASCD, 2004.

Tichnor-Wagner A., Parkhouse H., Glazier J., Cain J.M., *Becoming a globally competent teacher*, Alexandria (VA), ASCD, 2019.

UNESCO, *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators*, Paris, UNESCO, 2003.

UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, UNESCO, 2009.

Zappaterra T., *Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico*, in "MeTis", IV, 1, 2014, pp. 1-12.

Zollo I., *"Affermare valori inclusivi": la prospettiva del Nuovo Index per l'inclusione*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", VII, 2, 2019, pp. 322-339.

Data di ricezione dell'articolo: 15 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 18 e 25 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 5 maggio 2023