

Pubblicato il: luglio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Online self-narration. Analysis and reflections of a research on the support teacher's profile

Narrarsi online. Analisi e riflessioni di una ricerca sul profilo del docente specializzato sul sostegno

¹di

Ines Guerini

ines.guerini@uniroma3.it

Federica Pilotti

federica.pilotti@uniroma3.it

Università degli Studi Roma Tre

Abstract:

For several years teachers' training has been the object of analysis and reflections by different scholars who question (us and) themselves on the meaning of *doing school* in our contemporary world (Bocci, 2018; Sibilio & Aiello, 2018; Baldacci, Nigris & Riva, 2020). In the area of teachers' training, that relating to the specialization for educational support activities has increasingly become central in the works of Special Pedagogy scholars (as for instance, Canevaro & Ianes, 2019; Cottini, 2014) and

¹ Il presente articolo è frutto di un lavoro congiunto e sinergico delle due autrici. Al solo fine della riconoscibilità dei contributi personali, laddove richiesto, si chiarisce che sono da attribuire a Ines Guerini l'Introduzione e il paragrafo 3, mentre sono da attribuire a Federica Pilotti il paragrafo 2 e il paragrafo 4.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 3, 2022

Doi: 10.14668/QTimes_14323

www.qtimes.it

in school policies (DM 30 settembre 2011 and followings). Starting from this theoretical framework and within a case study already started (Guerini, 2020a), a qualitative research was conducted with a group of students of the Training Course for Support Teaching (5th and 6th cycle) of the Roma Tre University. The research intends to start a reflection with the same students on the characteristics of the profile of the support teacher, identifying the strengths and the weaknesses of their personality. The use of digital technology (due to the restrictions imposed by Covid-19) has certainly simplified the narration by the participants, who did not show embarrassment and/or fear of expressing themselves on the app used for the purpose.

Keywords: Teachers' Training; Training Course for Support Teaching; Inclusive Processes; Digital tools; Integrated Digital Teaching.

Abstract:

La formazione degli/le insegnanti è da diversi anni oggetto di analisi e riflessioni da parte di numerosi/e studiosi/e che si (e ci) interrogano sul senso del *fare scuola* nella nostra contemporaneità (Bocci, 2018; Sibilio & Aiello, 2018; Baldacci, Nigris & Riva, 2020). Nell'ambito della formazione rivolta agli/le insegnanti quella relativa alla specializzazione per le attività di sostegno didattico è divenuta sempre più centrale nei lavori dei pedagogisti speciali (quali, ad esempio, Canevaro & Ianes, 2019; Cottini, 2014) e nelle politiche scolastiche (DM 30 settembre 2011 e successivi).

A partire da questa cornice di riferimento e in seno a uno studio di caso già avviato (Guerini, 2020a), è stata condotta con un gruppo di specializzandi/e del Corso del Sostegno (V e VI ciclo) dell'Università Roma Tre una ricerca qualitativa allo scopo di avviare con gli/le stessi/e corsisti/e una riflessione sulle caratteristiche del profilo dell'insegnante specializzato/a, individuando i punti di forza e di debolezza della propria personalità. Il ricorso al digitale (dovuto alle restrizioni dettate dal Covid-19) ha certamente facilitato la narrazione da parte dei/le partecipanti, i/le quali non hanno mostrato imbarazzi e/o timori ad esprimersi sull'applicativo online utilizzato allo scopo.

Parole chiave: formazione degli insegnanti; corso di specializzazione sul sostegno; processi inclusivi; strumenti digitali; didattica digitale integrata.

*Non c'è niente di innaturale nella tecnologia,
al contrario farne uso
è uno dei fattori chiave che ci rende umani
(Sloman & Fernbach, 2017)*

1. Introduzione

Numerosi sono gli/le studiosi/e e i/le pedagogisti/e che da diverso tempo rivolgono la loro attenzione alla formazione degli/le insegnanti (Domenici, 2017; 2018; Bocci, 2018, Chiappetta Cajola, 2018; Sibilio & Aiello, 2018; Fiorucci & Moretti, 2019; Lucisano & Notti, 2019; Baldacci, Nigris & Riva, 2020). Quella relativa alla specializzazione per le attività di sostegno didattico agli/le alunni/e con disabilità, inoltre, è divenuta sempre più centrale nei lavori dei/le pedagogisti/e speciali (tanto per citarne alcuni: Cottini, 2014; Zappaterra, 2014; Bocci, 2015; de Anna, Gaspari e Mura, 2015; Lascioli, 2018; Canevaro & Ianes, 2019), così come nelle politiche scolastiche (DM 30 settembre

2011; DM 706 del 2013; DM 832 del 2014; DM 948 del 2016; DM 92 del 2019; DM 95 del 2020; DM 755 del 2021 e DM 333 del 2022). Queste ultime sembrano manifestare un chiaro interesse nell'aver sempre più insegnanti specializzati/e sul sostegno, costituendo, tra l'altro, quella della mancanza di figure qualificate un'annosa problematica (Ianes, 2016; Santi & Ruzzante, 2016).

Le ricerche e le riflessioni compiute nell'ambito della formazione dai/lle pedagogisti/e sono senza dubbio accomunate dal fatto di considerare la formazione docente una questione di estrema rilevanza nella nostra contemporaneità che non può (e non deve) fermarsi al piano teorico ma deve avere una ricaduta sul piano operativo, se si desidera realmente modificare talune prassi scolastiche. In particolare, le riflessioni e le ricerche portate avanti dai/lle pedagogisti/e speciali volgono lo sguardo su cosa significa oggi *fare inclusione*, sulla necessità ormai imprescindibile di rendere il contesto scolastico un ambiente accogliente per tutti e per ciascuno e, quindi, inclusivo.

Si avverte sempre più l'esigenza di utilizzare in classe un approccio metodologico diversificato in base alle caratteristiche degli allievi e delle allieve (d'Alonzo, 2012, 2016; Demo, 2015) piuttosto che restare ancorati/e ai tradizionali metodi didattici, il cui scopo è quello di trasmettere la conoscenza dal docente all'alunno/a. Una situazione, questa, che è stata ampiamente messa in luce dal drammatico periodo del lockdown, in cui la didattica trasmissiva è stata essenzialmente trasposta nelle differenti esperienze di didattica a distanza piuttosto che utilizzare il digitale per provare a modernizzare la scuola (Bocci, 2020; Moliterni, 2020; Nirchi, 2020). Complice di quanto accaduto è stata chiaramente – oltre che, sembra inutile dirlo, la situazione emergenziale che è venuta creandosi – la difficoltà degli/delle insegnanti a utilizzare le piattaforme digitali, la scarsa conoscenza di applicativi didattici da parte di docenti, famiglie e alunni/e (Fondazione Agnelli, 2020). Eppure, saper impiegare le TIC² e la tecnologia adattiva al fine di utilizzare approcci versatili nel contesto educativo è una delle competenze da sviluppare per abbracciare approcci didattici efficaci e, dunque, supportare ciascuno/a allievo/a (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012). Non è un caso che, all'interno del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (Corso del Sostegno, d'ora in poi) è inserito il Tirocinio TIC di 75 ore attraverso cui gli/le specializzandi/e hanno modo di approfondire – non solo sul piano teorico – l'impiego funzionale delle tecnologie nella didattica, dovendo realizzare un elaborato che dia conto della loro esperienza di tirocinio.

A partire da questa cornice di riferimento e in seno a uno studio di caso già avviato (Guerini, 2020a), è stata condotta con un gruppo di specializzandi/e del V e VI ciclo del Corso del Sostegno dell'Università Roma Tre una ricerca qualitativa allo scopo di avviare con gli/le stessi/e corsisti/e una riflessione sulle caratteristiche del profilo dell'insegnante specializzato/a, individuando i punti di forza e di debolezza della propria personalità. Lo abbiamo fatto, come emergerà dal prossimo paragrafo, attraverso l'impiego funzionale ed efficace della tecnologia nella didattica.

2. La tecnologia nella didattica come mediatrice nell'incontro con l'altro

Nel contesto della didattica e della formazione, la tecnologia svolge sempre più un ruolo fondamentale, perché mediatrice presente in maniera capillare nel contesto quotidiano, scolastico ed educativo.

² L'acronimo sta per Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione.

La trasformazione emergenziale dalla didattica in presenza alla didattica a distanza ha dato evidenza della necessità di una rimodulazione del tempo e una ricollocazione dello spazio dell'attività di formazione, attraverso una progettazione attenta delle azioni didattiche e una declinazione puntuale ed osservabile degli obiettivi formativi (Rizzo, Pilotti & Traversetti, 2021).

Nell'organizzazione delle attività di formazione, in particolare quelle relative al Corso del Sostegno (V e VI ciclo) dell'Università Roma Tre, come in ogni realtà di formazione ed istruzione, è stata necessaria una rimodulazione dell'azione formativa su più livelli (Bocci & Guerini, 2021).

Nel presente contributo abbiamo scelto di focalizzare l'attenzione su due livelli: quello professionale e didattico e quello organizzativo.

2. 1 Livello professionale e didattico

Relativamente alla dimensione didattica, in questi ultimi tre anni la tecnologia ha svolto un ruolo decisivo nella promozione del successo formativo dei/le corsisti/e e si è presentata quale grandissima sfida professionale per i/le docenti che si sono trovati/e a dover manipolare tecnologie complesse, variabili, sempre in continuo mutamento e rinnovamento.

In tale situazione di separazione fisica e di perdita dell'ambiente/dello spazio di confort, abbiamo toccato con mano come la sola tecnologia, si può trasformare, se non controllata, in ulteriore ostacolo in quanto consente l'accesso a conoscenze e saperi attraverso un proprio linguaggio, che può costituire un nuovo strumento, un ulteriore mezzo da controllare.

La necessità di una nuova declinazione del concetto di *media literacy* è stata evidente: abbiamo compreso come non basta passare semplicemente dall'abilitazione all'uso degli strumenti digitali e al controllo del loro consumo; al contrario, è necessario avere un'idea di *literacy* allargata, multilivello, la quale – a partire dalla strumentalità – prenda in considerazione i linguaggi in quanto ciò attraverso cui le forme simboliche, le forme della cultura si costruiscono e quindi poi, dal livello dei linguaggi raggiungere il livello dei significati culturali dentro i singoli contesti (Rivoltella, 2020). I/Le docenti si sono trovati/e ad abitare questo tempo di mezzo (Flusser, 2004) e ad essere una guida nel passaggio alla lettura dei nuovi alfabeti della contemporaneità, la cui comprensione ha richiesto il possesso di nuove competenze, più strategiche e mirate, oltre che una consapevolezza di fondo sulle caratteristiche dell'attuale società. In quest'ultima oggi i media sono talmente permeati e diffusi da poterli considerare, secondo la loro definizione di strumenti prima e ambienti poi, definitivamente *morti* (Eugeni, 2015). Attualmente viviamo in una condizione postmediale, abbiamo superato, cioè, l'idea di una presenza dei media in seno alla società, essendo i media stessi migrati dentro le cose (Internet of Things³).

L'universo della comunicazione odierna non si limita a funzionare ma è in grado di riflettere sul proprio funzionamento e di metterlo in scena attraverso grandi narrazioni che lo percorrono e ne animano le dinamiche (Eugeni, 2015).

Questa permeabilità senza mediazione tra spazio privato e pubblico (Rivoltella, 2020), questa ibridazione tra biologico ed artificiale, ha portato docenti e studenti/esse a riflettere sulla responsabilità che ha oggi chi produce contenuti e li mette in rete, ma anche sulla capacità di lettura e di comprensione dei contenuti condivisi, avendo ben chiaro il cambiamento del concetto di autore e la disintermediazione oggi presente nella comunicazione. Tutti/e possono essere autori/autrici,

³ Per IOT, Internet of Things o Internet delle cose s'intende nelle telecomunicazioni e in informatica l'interconnessione tra Internet e oggetti, luoghi e ambienti fisici. Connessione che permette loro di comunicare nella rete.

senza intermediari/e e condividere artefatti on line (ricerche, compiti, ecc...) e questo richiede consapevolezza e responsabilità.

Una consapevolezza, quindi, di competenze professionali nuove e la certezza che per comunicare in maniera efficace ed efficiente in rete è inevitabile una seria progettazione esplicita.

Nel lavoro on-line, nella progettazione per una didattica a distanza, l'improvvisazione, la progettazione implicita non funzionano: l'e-learning, il distance learning senza una progettazione minuziosa analitica ed esplicitata, attraverso rubriche di progettazione e valutazione o Unità di apprendimento, non riescono ad essere efficaci (Rivoltella, 2021).

Alla luce di questo, allora, ci siamo rese conto della necessaria e fondamentale comunicazione dialogica. Ci siamo accorte che, in considerazione del tempo e dello spazio a disposizione, la semplice trasmissione non poteva bastare a colmare il bisogno formativo degli/le specializzandi/e, abbiamo avvertito la necessità di approfondire online la conoscenza dei/delle corsisti/e che (a causa del perdurare della situazione epidemiologica) non avremmo avuto occasione di conoscere di persona.

Il/La corsista, da parte sua, ha visto scomparire l'aula e il/la Tutor, da sempre figura di conforto/confronto per lui/lei, oltre che di accompagnamento. Abbiamo, quindi, deciso di sostenerli/e in tale esperienza di perdita e di provare a colmare questo vuoto.

È stato necessario ragionare sulla costruzione di forme dialogiche di comunicazione, sia in modalità sincrona che in modalità asincrona.

Detto altrimenti, è stato fondamentale rimodulare il Corso anche a livello organizzativo.

2.2 Livello organizzativo: Linoit un'aula d'incontro virtuale

L'immenso processo di deterritorializzazione a cui siamo stati/e costretti/e, dalla presenza alla distanza, ha comportato uno sganciamento dall'aula che, durante l'esperienza del lockdown nelle situazioni più virtuose ha finito per configurarsi come una ricollocazione della scuola dentro altri ambienti, non fisici ma virtuali (Gueli, Guerini, Travaglini, 2021). Stiamo chiaramente facendo riferimento agli ambienti delle piattaforme, che hanno senza dubbio svolto (e continuano a svolgere) un ruolo cruciale, consentendo a numerose persone impegnate (con diversi compiti) nei contesti formativi di incontrarsi online. È questo il caso, ad esempio, del Corso del Sostegno organizzato su Teams negli anni accademici 2019/2020 e 2020/2021 (V e VI ciclo) dall'Università Roma Tre.

Tuttavia, sulle piattaforme – a webcam spente, secondo un implicito galateo delle call dovuto anche ad un concetto di sostenibilità della rete e di banda condivisa – lo spazio di incontro è uno spazio in cui, il più delle volte, o ci si nasconde o s'invasa l'habitat dell'altro senza il "filtro", che se inserito renderebbe asettico il luogo in cui ci troviamo.

È evidente, allora, come tale situazione non facilita quella complicità e quella serenità nel parlare e nel conoscersi l'un l'altro, che sono, invece, fondamentali per creare l'ambiente d'apprendimento dove si fonda il capire per sostenere, il capire l'altro per guidare. Non solo tra Tutor e corsisti/e, ma anche tra i/le corsisti/e stessi/e.

Pertanto, sia nel V ciclo sia nel VI ciclo, per il gruppo di corsisti/e della scuola secondaria di I grado che ci è stato affidato, abbiamo deciso di costruire un ambiente "aula" diverso per tutti/e: un *wall*, una bacheca neutra che fosse un luogo dove raccontarsi.

La scelta è ricaduta sull'applicativo Linoit, una bacheca on line che consente di costruire spazi di condivisione di materiali di testo, file, link a video, file audio o video. Questo strumento permette di

essere facilmente raggiunto on line ed è fruibile da tutti i dispositivi, è un servizio gratuito di post-it che non richiede altro che un *browser web*.

La bacheca virtuale, la classe in cui ci siamo incontrati/e, ha costituito un luogo in cui lasciare una descrizione di se stessi/e, senza “filtri”, senza interlocutore diretto, e questo ha fatto sì (tanto nel V ciclo quanto nel VI) che ogni corsista si sia sentito libero/a, anche nell’anonimato di raccontarsi e descriversi in maniera, a volte, intima. Aspetto, questo, che la presenza avrebbe con molta probabilità inibito.

Dopo una breve e semplice spiegazione sull’utilizzo della bacheca, sono state date le indicazioni che i/le corsisti/e avrebbero dovuto impiegare per una corretta presentazione di sé e sono state inserite nella seguente check-list di guida, accompagnata da un breve messaggio (Ciao, sfruttiamo la distanza e presentiamoci... raccontandoci; seguite questa traccia, inserite solo il nome e l’iniziale del cognome e per i più timidi va bene l’anonimato):

- 1_ Chi sono
- 2_Perchè ho scelto questo percorso
- 3_Il mio sogno nel cassetto
- 4_La mia paura
- 5_Il mio punto di forza
- 6_Il mio punto di debolezza

Ogni corsista ha, quindi, preso un post-it (la piattaforma consente anche di scegliere il colore del post-it) e ha risposto alla suddetta lista di domande. Questa operazione è stata compiuta durante il primo incontro di tirocinio indiretto dai/le corsisti/e che abbiamo seguito durante il V ciclo (Fig. 1) e il VI ciclo (Fig. 2).



Fig. 1: Bacheca Linoit V ciclo

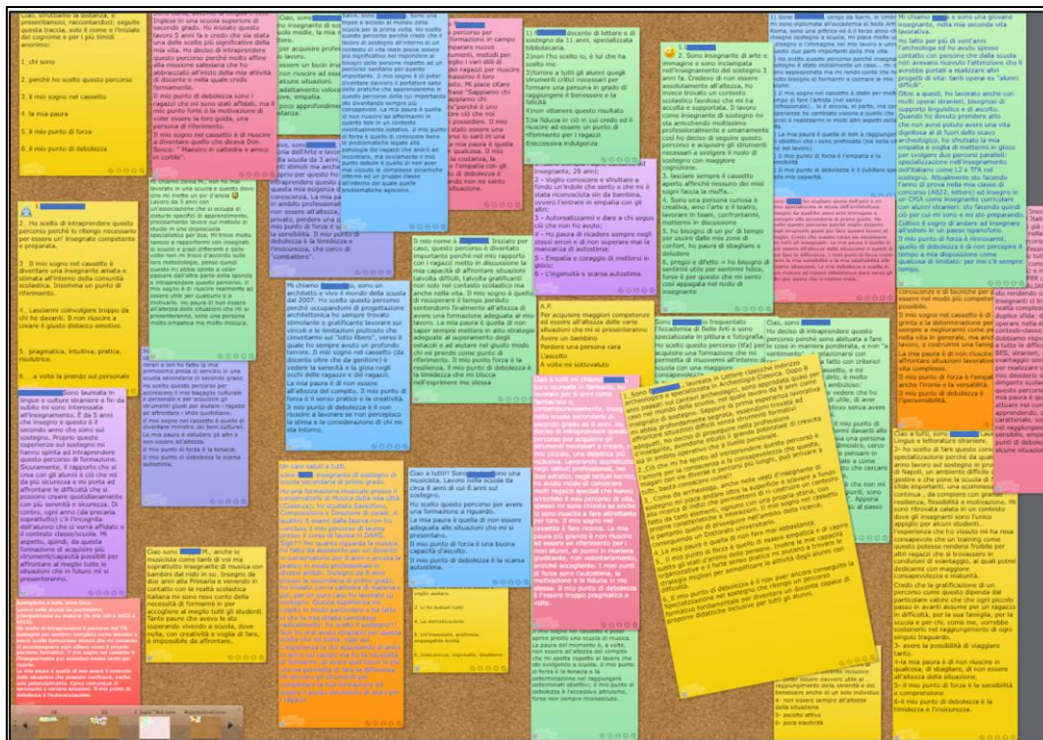


Fig. 2: Bacheca Linoit VI ciclo

La distanza, la neutralità dello spazio, la mancanza fisica o virtuale della tutor all'interno dell'applicativo Linoit, ha concesso loro di rilassarsi e raccontarsi.

La potenza che la tecnologia ha offerto è stata la cross medialità nel passare da uno strumento all'altro: da un video di stimolo, a un foglio condiviso, a un memo vocale fino alla creazione di uno storytelling, dal Teams alla wall di Linoit e così ci si è ritrovati/a a raccontare storie, a raccontarci. Una distanza che ha fatto riscoprire il senso di comunità, il senso di stare insieme.

3. Il profilo dello/a specializzando/a sul sostegno: una ricerca esplorativa

La ricerca esplorativa che abbiamo condotto lungo il V e il VI ciclo del Corso del Sostegno dell'Università Roma Tre, s'inserisce all'interno di uno studio di caso comparativo (Guerini, 2020a), avviato nel 2019 e sviluppato in ottica diacronica e sincronica, il cui campione è costituito dai/le corsisti/e del IV ciclo e quelli/e dei cicli precedenti e successivi dell'Università Roma Tre ed altre Università italiane⁴. Gli obiettivi dello studio di caso sono:

- analizzare diacronicamente il profilo dei/le corsisti/e dei cicli precedenti e successivi al IV;
- analizzare sincronicamente (attraverso rilevazioni in entrata e in uscita) il profilo dei/le corsisti/e del IV ciclo e quelli successivi;
- comparare, laddove possibile, i dati provenienti da altre Università italiane;
- rilevare l'impatto (in termini di percezione di professionalità) dell'offerta formativa del Corso di specializzazione.

In relazione all'obiettivo di cui al punto a), durante il V e il VI ciclo del Corso del Sostegno abbiamo compiuto – con un gruppo di specializzandi/e per la scuola secondaria di I grado – la ricerca

⁴ Negli anni hanno partecipato allo studio i/le corsisti/e dell'Università di Firenze, dell'Università di Udine e dell'Università dell'Aquila.

esplorativa che intendiamo qui presentare. Il campione di convenienza della ricerca è costituito da 78 persone. In particolare, si tratta di 32 specializzandi/e che stanno attualmente frequentando il VI ciclo del Corso e di 46 specializzati/e che lo hanno svolto nell'anno accademico 2019/2020 (V ciclo). La bassa numerosità dei/le partecipanti alla ricerca (a fronte dell'elevato numero degli/le iscritti/e⁵) è dovuta alla suddivisione dei/le corsisti/e in gruppi assegnati a differenti tutor di tirocinio indiretto⁶, le quali – pur utilizzando lo stesso modello di progettazione e valutazione dell'Unità di apprendimento (Buccolo, Pilotti & Travaglini, 2022) – organizzano in piena autonomia le attività previste negli incontri di tirocinio.

Nel primo di questi incontri – tanto nel V quanto nel VI ciclo – i/le corsisti/e assegnati/e a una delle autrici del presente contributo hanno avuto l'opportunità di conoscersi (e far sì che noi potessimo esplorare il loro profilo) attraverso, come detto poc'anzi, l'applicativo Linoit. Sulla bacheca virtuale, quindi, i/le corsisti/e hanno avuto l'opportunità di condividere le proprie paure, i loro punti di forza e di debolezza così come il loro ambito di provenienza/la loro professione nel caso di corsisti/e alle loro prime esperienze d'insegnamento⁷. Inoltre, agli/alle specializzandi/e del VI ciclo è stata data l'occasione di discutere con noi ricercatrici, attraverso un focus group, quanto emerso dalla lettura dei post-it che hanno lasciato su Linoit.

3.1 Analisi dei dati e discussione dei risultati

Considerato lo scopo della presente ricerca (ossia, quello di delineare il profilo di un gruppo di specializzandi/e del Corso del sostegno), i dati sono stati analizzati come un unico corpus. Difatti, non ci è sembrato opportuno operare una comparazione tra i dati provenienti dal V e quelli relativi al VI ciclo, considerata, tra l'altro, l'omogenea distribuzione al loro interno del genere maschile (sottorappresentato rispetto a quello femminile)⁸.

Sui dati abbiamo compiuto un'analisi descrittiva delle frequenze e un'analisi del contenuto.

Per svolgere quest'ultima, abbiamo trascritto su un file word l'audio relativo al focus group e i post-it di Linoit. Abbiamo, quindi, effettuato una codifica aperta dei dati attuando – vista l'esiguità del corpus – un'analisi carta e matita. L'individuazione delle categorie è avvenuta seguendo la traccia fornita ai/le corsisti/e per la loro presentazione sull'applicativo. Sono, quindi, state identificate le seguenti categorie:

- professione svolta;
- motivazione frequenza del Corso;
- sogno nel cassetto;
- la mia paura;
- il mio punto di forza;
- il mio punto di debolezza.

⁵ Difatti, per la scuola secondaria di I grado l'Università Roma Tre ha registrato 102 iscritti/e nell'a.a. 2019/2020 e la frequenza di 137 persone nell'a.a. 2020/2021.

⁶ Nello specifico, le tutor per la scuola secondaria di I grado sono state due nel V ciclo e sono quattro nel VI ciclo.

⁷ In proposito, è utile ricordare che dal IV ciclo è possibile conseguire la specializzazione sul sostegno (previo chiaramente il superamento delle prove concorsuali per accedere al Corso) anche in assenza di abilitazione all'insegnamento e, in realtà, anche senza aver mai avuto contratti d'insegnamento a tempo determinato (Guerini, 2020b). Di conseguenza, tra gli/le iscritti/e al Corso non ci sono solo insegnanti, ma anche altri/e professionisti/e che hanno deciso di divenire docenti di sostegno.

⁸ In particolare, nel V ciclo su 46 persone, 12 erano uomini. Nel VI ciclo gli uomini sono 4 su 32 persone.

In questa sede, anche per ragioni di spazio, abbiamo deciso di focalizzarci sulla professione svolta dai/le corsisti/e, sulla loro paura e sul loro punto di forza e di debolezza.

Relativamente alla loro professione, la maggior parte (68 su 78; 87,17%) di loro è insegnante.

In particolare, 18 (23%) sono insegnanti curricolari, i restanti 50 (64,10%) lavorano (da poco o da alcuni anni) sul sostegno e hanno deciso d'intraprendere il percorso di specializzazione per acquisire gli strumenti adeguati e divenire bravi/e insegnanti (Tab. 1).

C. (V ciclo): <i>Per acquisire in modo organico gli strumenti necessari per essere un docente inclusivo.</i>	S. (V ciclo): <i>Per ampliare le mie competenze.</i>
O. (V ciclo): <i>ritengo che per lavorare sul sostegno sia necessario avere le giuste conoscenze.</i>	Anonimo (V ciclo): <i>Perché voglio formarmi sul mondo del sostegno per poter interagire al meglio con i miei studenti con bisogni speciali.</i>
D. (V ciclo): <i>Per migliorare la mia "cassetta degli attrezzi".</i>	C. (VI ciclo): <i>per acquisire professionalità nel mio lavoro.</i>
M. (VI ciclo): <i>Ho scelto questo percorso per accrescere il mio bagaglio culturale e personale e per acquisire gli strumenti giusti per aiutare i ragazzi ad affrontare le sfide quotidiane.</i>	N. (VI ciclo): <i>Ho scelto questo percorso per ampliare la mia formazione in campo professionale; imparare nuove metodologie, strumenti, metodi per comprendere meglio i vari stili di apprendimento dei ragazzi per riuscire a sviluppare al massimo il loro potenziale nascosto.</i>
R. (V ciclo): <i>Durante gli anni di insegnamento ho scoperto la passione per il mondo della disabilità e mi piacerebbe approfondire quest'area per essere una docente migliore, polivalente oserei dire.</i>	D. (VI ciclo): <i>Ho scelto di intraprendere il percorso del Tfa Sostegno per sentirmi completa come docente e avere quella formazione idonea che mi consenta di accompagnare ogni allievo verso il proprio percorso formativo.</i>
F. (V ciclo): <i>Ho scelto di intraprendere questo percorso perchè lo ritengo necessario per essere un'insegnante competente e preparata.</i>	Anonimo (V ciclo): <i>vorrei arrivare a fine giornata e pensare "oggi sono stata utile per qualcuno".</i>

Tab. 1: Esempi di motivazione frequenza del Corso

Per ciò che concerne il loro ambito di provenienza, pur essendo abbastanza variegato, riscontriamo tra i/le corsisti/e che lavorano sul sostegno una cospicua presenza (20 su 50) di persone che è approdata all'ambiente scolastico dopo esperienze nell'ambito artistico, prevalentemente musicale.

Tra questi, vi è F. che scrive:

insegno da 8 anni presso la secondaria di primo grado, ho iniziato con la cattedra di materia e poi, per un puro caso ho lavorato su sostegno. Questa esperienza mi ha colpito in modo particolare e ha fatto sì che la mia strada cambiasse radicalmente: ho scelto il sostegno!!! Non ho mai avuto rimpianti per questa scelta che mi porta, oggi qui.

Altri ambiti di provenienza ricorrenti – e riscontrati anche nel gruppo dei/le docenti curricolari – sono quello linguistico (7; 9%), il settore dell'architettura (7; 9%) e quello dell'archeologia (6; 8%). In relazione alla paura che i/le corsisti/e avvertono, alcuni (25; 32%) riportano di *non sentirsi all'altezza* e/o di *aver paura di sbagliare*.

Allo stesso modo, diverse/i di loro riportano come punto di debolezza l'insicurezza (12; 15,38%), l'ansia da prestazione (9; 11,53%) e la scarsa autostima (5; 6,41%). Dati, questi, che sono stati ampiamente discussi durante il focus group, in cui la docente tutor ha sollecitato gli/le specializzandi/e a riflettere se la scelta di divenire docenti specializzati/e sul sostegno fosse in qualche modo dipesa dal timore percepito e dal punto di debolezza espressi su Linoit.

Più specificatamente, partendo dall'assunto che *sostegno* indica qualcosa di stabile, la docente si è chiesta come può una persona che si definisce insicura intraprendere un percorso di specializzazione

sul sostegno, dovendo, cioè, essere di supporto a chi si trova in una situazione di vulnerabilità. In proposito, abbiamo scelto di mostrare in tabella (Tab. 2) alcune delle riflessioni scaturite.

<p>A. L.: Allora, io sono un'altra delle corsiste che ha scritto scarsa autostima e devo dire che ho fatto su di me lo stesso lavoro che cerco di fare con i ragazzi, cioè, prendere questo punto di debolezza e trasformarlo in un punto di forza, perché io dico che essere... avere scarsa autostima a volte non è necessariamente una.. un punto a sfavore. Io l'ho trasformato in un punto a favore, nel senso che potrebbe essere anche dimostrare umiltà per un qualcosa che non si conosce. Quindi, avere una posizione di umiltà qualcosa da scoprire e io questo tipo di atteggiamento non lo vedo troppo negli insegnanti con cui lavoro [...].</p>	<p>O.: anch'io sono una persona che appunto ha scritto insicurezza e scarsa autostima che purtroppo mi accompagna da quando ne ho memoria... [...]. Si è più o meno attenuata verso l'università con l'acquisizione dell'autonomia. E questa insicurezza era più che altro data al di là del... del bullismo che la accentuava, a un non riconoscimento delle proprie potenzialità. Quindi, [sospiri] con il sostegno...beh, in generale i ragazzi, ma in generale con tutta la classe mi piacerebbe entrare in una stretta connessione empatica, utilizzando quello che ho subito...insomma nel mio percorso scolastico appunto per dare un supporto... un supporto concreto.</p>
<p>A.: questo corso mi sta, diciamo, aiutando molto. Mi sta aiutando molto ad entrare proprio nel merito della questione, a capire meglio i concetti e però mi rendo conto, diciamo, che ne ho di strada da fare...</p>	<p>N.: L'insicurezza scatta nel momento in cui inizio, perché è la stessa insicurezza che ho provato quando ho iniziato la prima volta col sostegno che per me era una cosa impossibile da fare e quindi è come se mi ricordassi ogni anno questa paura... [...] ho sempre questo questa paura di non riuscire...di arrivare a fine d'anno e dire "ho fallito".</p>
<p>A.: Allora, io ho un percorso un pochino simile a quello di O. in realtà, perché ho deciso di fare il TFA per un senso di responsabilità sostanzialmente. Cioè, io mi sono ritrovata la prima volta in classe a fare sostegno con il terrore di poter fare danni, perché anch'io come O. ho avuto un'insegnante che mi ha emotivamente molto... diciamo, buttata giù, perché appunto non era in grado di capire se io avevo delle difficoltà... era un'insegnante molto fredda e molto gelida e, quindi, ho deciso che, poiché io sento di avere una grande responsabilità nei confronti dei ragazzi, perché sono in un'età particolare... nell'età dell'adolescenza durante la quale appunto sono molto sensibili ancora più del normale... [...] andare a toccare delle corde li può segnare per sempre, a maggior ragione i ragazzi che hanno delle disabilità e proprio lì, io prendo come paradigma l'insegnante che ho avuto io e tutti i giorni entro in classe e mi chiedo: "lei cosa avrebbe fatto? Avrebbe fatto questo. Ok, io farò l'esatto contrario".</p>	

Tab. 2: Riflessioni emerse durante il focus group

Come si evince dalla lettura di quanto affermato dalle specializzande durante il focus group, le spiacevoli esperienze vissute nel proprio percorso scolastico hanno fatto sì che sviluppassero capacità empatiche nei confronti dei/le propri/e alunni/e e che, in alcuni casi, scegliessero d'intraprendere la carriera d'insegnante esattamente per provare a essere significativi/e nella loro vita. Questione, questa, che trova riscontro anche nella letteratura scientifica che evidenzia come gli/le insegnanti con disabilità/DSA percepiscano nella loro quotidiana pratica scolastica di essere più empatici/che nei confronti degli allievi/e con disabilità/DSA rispetto ai/le loro colleghi/e senza disabilità/DSA (Burns & Bell, 2010; Vogel & Sharoni, 2011; Bellacicco, Ianes & Macchia, 2022; Guerini & Sorrentino, 2022).

L'empatia, difatti, è la caratteristica che maggiormente è emersa come punto di forza (Fig. 3) dei/le corsisti/e, seguita dalla tenacia (*empatia*: 19; 24% e *tenacia*: 16, 21%). Altri punti di forza individuati, seppure con minore frequenza, sono: la capacità di ascolto (8; 11%), la resilienza (5; 7%), la gentilezza (4; 5%) e la creatività (4; 5%)⁹.

⁹ Altri punti di forza sono emersi dall'analisi dei dati ma, come emerge dal grafico riportato (Fig. 3), la loro occorrenza è inferiore a 4.

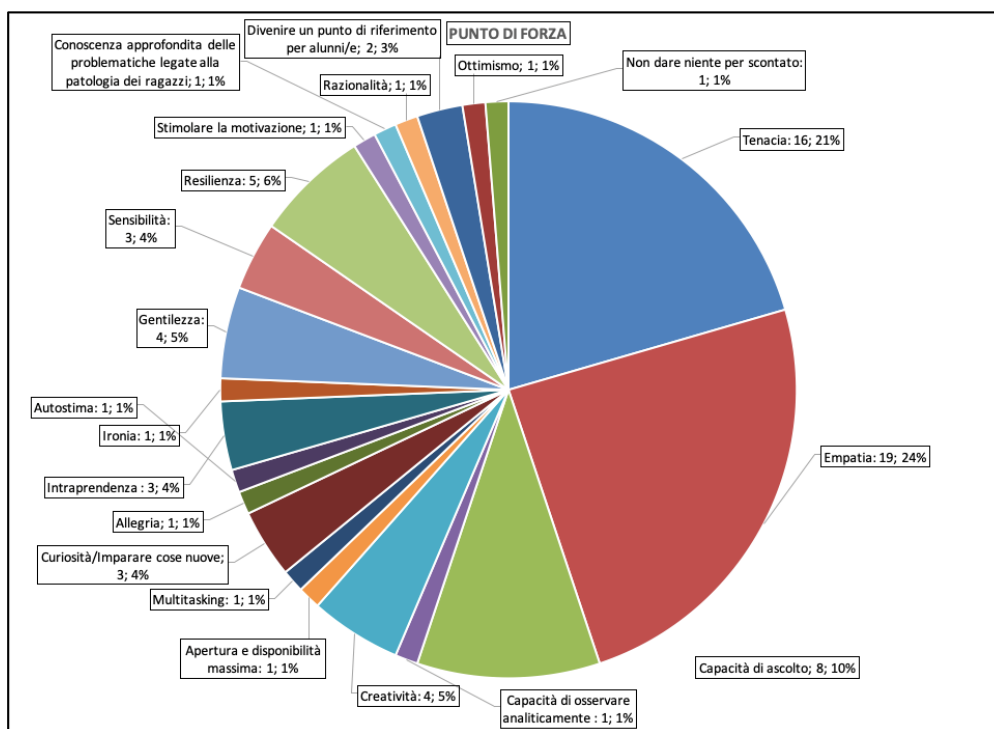


Fig. 3: Punti di forza dei/le partecipanti

4. Riflessioni conclusive

Nel presente contributo abbiamo inteso riflettere sull'estrema potenzialità dell'utilizzo della tecnologia nella didattica. Lo abbiamo fatto illustrando una ricerca compiuta con un gruppo di 78 corsisti/e del V e del VI ciclo del Corso di Specializzazione sul Sostegno dell'Università Roma Tre che ci sono stati/e affidati/e per il tirocinio indiretto previsto dal Corso stesso. La ricerca ci ha permesso di ragionare sul profilo dello/a specializzando/a e tale riflessione è stata condivisa nel VI ciclo con lo stesso gruppo di corsisti/e mediante un focus group.

Il profilo che ne è emerso è quello di un corsista in prevalenza donna (79%)¹⁰, docente curricolare a tempo determinato, empatica, con capacità di ascolto, timida e con il timore di non essere all'altezza, ma tenace, determinata e creativa.

Chi ha deciso di intraprendere questo percorso, dal campione, risulta essere stato in classe per la maggior parte (64,10%) come docente su sostegno; inoltre, dalle testimonianze si evince che la spinta a scegliere questo percorso deriva dal volerne saperne di più per timore di "non essere abbastanza preparati nella gestione di alcune situazioni e causare ripercussioni nella vita altrui" (M. F., VI ciclo) oppure "di non avere le competenze necessarie per agire" (B., V ciclo).

Significativa la presenza di corsisti/e musicisti/e o cantanti lirici/che (13%) che sommati/e a quelli/e provenienti da professioni artistiche (grafica, pittura, fotografia, teatro...) raggiungono il 22%.

È evidente che le professioni di provenienza ricalcano nella fotografia del paese settori dove l'aspetto dell'impiego è critico, ma crediamo che le competenze richieste da tali professioni siano state riconosciute quali "punti di forza" per affrontare il percorso di Specializzazione sul Sostegno e in seguito la professione di docente specializzato/a. Difatti, la *propensione all'ascolto*, la *tenacia* e l'*empatia* sono le caratteristiche della personalità, che i/le corsisti/e si riconoscono, motivandone la

¹⁰ La percentuale media nazionale delle docenti in Italia è dell'82,9% (Ministero dell'Istruzione, Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2019/2020" Settembre 2019).

scelta attraverso affermazioni quali, ad esempio, *“ho scelto questo percorso perché ho rivisto me stesso e voglio aiutare”* (A., VI ciclo), *“la motivazione è stata quella di voler essere la loro guida, una persona di riferimento”* (I., VI ciclo).

Interessante il rapporto tra la descrizione dei propri punti di debolezza, quali l'*insicurezza* e la *paura di sbagliare* che sembrano essere in contraddizione con una figura che deve dare sostegno: *“Avere timore di non essere sempre all'altezza della situazione”* (P., VI ciclo), *“Ho spesso paura di sbagliare”* (C., V ciclo), *“Il mio punto di debolezza è il dubitare spesso delle mie capacità”* (B., V ciclo). Questo aspetto, proprio per la sua apparente contraddizione, è stato approfondito nel focus group e ha avuto il seguente ritorno:

“...e questa insicurezza era più che altro data al di là del [vero aspetto del mio carattere ma a causa del subitò] bullismo che la accentuava più che un non riconoscimento delle proprie potenzialità. Quindi, [sospiri] con il sostegno...beh, in generale con i ragazzi e con tutta la classe mi piacerebbe entrare in una stretta connessione empatica, utilizzando quello che ho subitò... insomma nel mio percorso scolastico appunto per dare un supporto... un supporto concreto” (O., VI ciclo).

Il proprio vissuto, per la maggior parte dei corsisti/e un “vissuto scolastico”, ha evidenziato paure che hanno portato a due decise volontà nella scelta di questo percorso:

1. Formarsi ed essere in grado di incidere sulla qualità e il percorso di vita degli studenti in maniera significativa (coscienza e obiettivo). Ne sono un esempio le riflessioni che qui di seguito riportiamo.

“Ho scelto questo percorso per acquisire in modo organico gli strumenti necessari per essere un docente inclusivo” (C., V ciclo), *“Sto facendo questo percorso perché, affacciandomi al mondo dell'insegnamento, mi sono reso conto di quanti strumenti ho bisogno per fare bene questo lavoro”* (M., V ciclo), *“Ho scelto questo percorso per accrescere il mio bagaglio culturale e personale e per acquisire gli strumenti giusti per aiutare i ragazzi ad affrontare le sfide quotidiane”* (M., VI ciclo), *“Ho scelto questo percorso poiché voglio dotarmi degli strumenti giusti per fare questo lavoro al meglio”* (E., VI ciclo), *“Mi aspetto da questa formazione di acquisire più strumenti/capacità possibili per affrontare al meglio tutte le situazioni che in futuro mi si presenteranno”* (F. M., VI ciclo).

2. Entrare in sintonia con l'*altro*, perché nel proprio vissuto si riconoscono situazioni, che ad oggi con la consapevolezza e con le strategie di compensazione hanno affrontato e superato. Pertanto, cercano di aiutare e sostenere l'*altro*, ma con conoscenze derivate dalla formazione che hanno scelto d'intraprendere, non “a braccio” per il timore di *“fare errori e sbagliare”*. Come, riportano gli/le stessi/e partecipanti.

“essere un'insegnante consapevole e capace di sfruttare al meglio la cassetta degli attrezzi per aiutare l'alunno/a a esprimere il proprio potenziale” (anonimo, V ciclo); *“aiutare nel giusto modo chi mi prende come punto di riferimento”* (A., VI ciclo) e ancora *“Ho scelto questo percorso perché ho rivisto me stesso e voglio aiutare”* (A., VI ciclo).

Relativamente all'utilizzo della tecnologia, abbiamo visto come il ricorso al digitale (dovuto alle restrizioni dettate dal Covid-19) ha facilitato la narrazione da parte dei/le partecipanti, i/le quali non

hanno mostrato imbarazzi e/o timori ad esprimersi sull'applicativo Linoit che abbiamo utilizzato allo scopo.

Una grande sfida ci aspetta dopo tale periodo di distanza forzata, quella di fare tesoro di quanto il digitale ci abbia regalato: ci ha fatto uscire dalla zona di confort, ci ha fatto ripensare e ragionare su una comunicazione significativa e ci ha permesso di progettare pensando ancora di più all'*altro*, di come raggiungere l'*altro*.

Sarà fondamentale nel futuro diventare più flessibili dal punto di vista della gestione degli spazi e della gestione dei tempi, immaginare una formazione aumentata o ibridata dal digitale, una Scuola/Università in cui il digitale aiuti finalmente a ripensare in profondità il dispositivo.

Grazie proprio allo spazio di mezzo regalato dalla tecnologia, uno spazio neutro, che ha fatto sentire sicuri/e i/le corsisti/e nel raccontarsi, abbiamo potuto tracciare il profilo del/lla docente specializzato/a sul sostegno: *“empatico, con capacità di ascolto, timido e con il timore di non essere all'altezza, ma tenace, determinato e creativo”*.

Questo risultato ci porta a ben sperare per una scuola in cui crediamo e che ci spinge a ripetere le parole che Andrea Canevaro ha augurato qualche anno fa agli/lle insegnanti: *“Non perdetevi d'animo: pensate che avete la possibilità di incontrare ogni mattina chi sta crescendo, il mondo di domani. E questo vi convinca che state facendo il più bel lavoro del mondo”*.

Riferimenti bibliografici:

Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M.G. (2020). Il problema della formazione degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva (ed.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 7-8). Milano: FrancoAngeli.

Bellacicco, R., Ianes, D., & Macchia, V. (2022). Teachers with disabilities: a systematic review of the international literature. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(1), 64-88.

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

Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione* (pp. 141-171). Trento: Erickson.

Bocci, F. (2020). Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid-19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 321-342.

Bocci, F., Guerini, I. (2021). La formazione degli insegnanti in era Covid. Descrizione e analisi di una esperienza laboratoriale sui temi della pedagogia e della didattica inclusiva. *Education Sciences & Society*, 1, 271-286.

Buccolo, M., Pilotti, F. & Travaglini, A. (2022). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.

Burns, E., & Bell, S. (2010). Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(5), 529-543.

Canevaro, A. & Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.

- Chiappetta Cajola, L. (2018). La formazione tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 23-29). Napoli: EdiSES S.r.l..
- Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- d'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti EDU.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina, non linguistica, in lingua straniera nelle scuole, ai sensi dell'articolo 14 del decreto 10 settembre 2010, n. 249 [consultabile su <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto+Ministeriale+30+settembre+2011/c0938174-9654-46d7-b4a2-6ca49333ce92?version=1.1>, ultimo accesso il 7 aprile 2020].
- Decreto Ministeriale 706 (2013). Definizione posti disponibili per l'ammissione ai percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità a.a.2013/2014 [consultabile su <https://www.dirittoscolastico.it/wordpress/wp-content/uploads/decreto-ministeriale-706-del-9-agosto-2013.pdf>, ultimo accesso il 7 aprile 2020].
- Decreto Ministeriale 832 (2014). [consultabile su <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=51189&print=1>, ultimo accesso il 7 aprile 2020].
- Decreto Ministeriale 948 (2016). Disposizioni concernenti l'attuazione dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno ai sensi del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n.249 e successive modificazioni [consultabile su https://www.istruzione.it/allegati/2016/decreto_min_sotegno-versione_definitiva.pdf, ultimo accesso il 7 aprile 2020].
- Decreto Ministeriale 92 (2019). Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni [consultabile su http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf, ultimo accesso il 7 aprile 2020].
- Decreto Ministeriale 95 (2020). Attivazione dei percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno scolastico TFA 2019/2020 [consultabile su <https://www.miur.gov.it/documents/20182/484377/Decreto+Ministeriale+n.95+del+12-02-2020.pdf/2ff988d8-3da0-4065-a7eeda7315a2b5a1?version=1.0&t=1581690230438>, ultimo accesso il 7 aprile 2020].
- Decreto Ministeriale 755 (2021). VI ciclo del corso di specializzazione sul sostegno didattico [consultabile su: <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-07/DM%20n.%20755%20del%206%20luglio%202021.pdf>, ultimo accesso 21 marzo 2022].

- Decreto Ministeriale 333 (2022). Attivazione del VII ciclo del corso di specializzazione sul sostegno didattico [consultabile su: <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-04/DM%20n.%20333%20del%2031-3-2022.pdf>, ultimo accesso 03 aprile 2022].
- de Anna, L., Gaspari, P. & Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Domenici, G. (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Domenici, G. (ed.) (2018). *La formazione on-line a Roma Tre: l'esperienza del corso di laurea in scienze dell'educazione*. Roma: Armando.
- Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale*. Brescia: ELS La Scuola.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. In <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (ed.) (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: RomaTrE-Press.
- Flusser, V. (2004). *La cultura dei media*. Torino: Mondadori Bruno.
- Fondazione Agnelli (2020). *Oltre le distanze*. In <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-LE-DISTANZE-SINTESI-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf>.
- Gueli, C., Guerini, I. & Travaglini, A. (2021). Dentro e fuori le mura scolastiche. Questioni e suggestioni su scuola e inclusione in epoca (post) pandemica. *Q-Times*, 2, 125-136.
- Guerini, I. (2020a). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università. Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1, 169-185.
- Guerini, I. (2020b). Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno. In M. Fiorucci (ed.), *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca* (pp. 51-65). Roma: Roma TrE-Press.
- Guerini, I. & Sorrentino, C. (2022). Insegnanti con disabilità/DSA e colleghi: un'analisi delle esperienze dal percorso universitario a quello scolastico. In R. Bellacicco, D. Ianes & M. Pavone (eds.), *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità* (pp. 124-138). Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D. (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- Lascioli, A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6 (2), 183-192.
- Lucisano, P. & Notti, A. M. (eds.) (2019). *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Roma: PensaMultimedia.

- Moliterni, P. (2020). Coronavirus, didattica a distanza e inclusione, tra sfide e opportunità. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 281-303.
- Nirchi, S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, XII, 3, 127-139.
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e cultura nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina editori.
- Rizzo, A. L., Pilotti, F. & Traversetti, M. (2021). Didattica inclusiva a distanza: scuola e università insieme per affrontare l'emergenza COVID-19. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (eds.), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19* (pp. 139-149). Roma: Roma TrE-Press.
- Sibilio, M. & Aiello, P. (ed.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES S.r.l.
- Santi, M. & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (4)2, 57-74.
- Vogel, G., & Sharoni, V. (2011). 'My success as a teacher amazes me each and every day' – perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479–495.
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis*, 4(1), 1-12.