

Competencies of inclusive teachers. Reflections on initial teacher training between expectations and proofs

Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme

Fabio Bocci^a, Ines Guerini^b, Alessia Travaglini^{c,1}

^a *Università degli Studi Roma Tre*, fabio.bocci@uniroma3.it

^b *Università degli Studi Roma Tre*, ines.querini@uniroma3.it

^c *Università degli Studi Roma Tre*, alessia.travaglini@uniroma3.it

Abstract

The theme of support teachers' competencies continues to be one of the issue still debated when school is intended as a vector for promoting inclusive processes. In line with this debate, the authors of this paper – after a brief reflection on the issue – discuss some data relating to the expectations of a group of trainees attending the 5th cycle of Specialization for support teaching. In particular, trainees were asked which competencies they expect to acquire during the training course in order to increase their professionalism and become inclusive teachers. As indicated in the paper, among these competencies emerge the management ones and those relating to teaching methodologies which, according to trainees, must be flexible and creative. Not surprisingly, their responses highlight that the acquisition of specific skills – which aim at promoting inclusion – is the main motivation that led them to attend the course, despite many of them have already being teachers for some time.

Keywords: inclusive competencies; support teachers; initial education; teacher education; inclusive processes at school.

Sintesi

Il tema delle competenze dei docenti specializzati per il sostegno continua ad essere uno dei nodi intorno al quale ruota il dibattito sulla scuola come vettore per promuovere processi inclusivi. Nel solco di questo dibattito, gli autori del presente contributo, dopo una breve riflessione sulla questione, presentano alcuni dati relativi alle aspettative che i corsisti del V ciclo di Specializzazione per il sostegno esprimono circa le competenze che si attendono di acquisire durante il percorso formativo al fine di accrescere la propria professionalità e divenire docenti inclusivi. Come indicato nell'articolo, tra queste emergono quelle gestionali e quelle relative alle metodologie didattiche che a loro dire devono essere flessibili e creative. Non a caso, emerge chiaramente dalle loro risposte che l'acquisizione di competenze specifiche mirate a favorire l'inclusione è la motivazione principale che li ha spinti a frequentare il corso, pur essendo molti di loro già insegnanti di scuola da diverso tempo.

Parole chiave: competenze inclusive; insegnanti di sostegno; formazione iniziale; formazione docenti; processi inclusivi a scuola.

1 Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto degli Autori. Si specifica che vanno attribuiti a Fabio Bocci i paragrafi 1 e 4, ad Alessia Travaglini il paragrafo 2, a Ines Guerini il paragrafo 3.

1. Una introduzione con qualche nota critica

Quella delle competenze dell'insegnante inclusivo è una questione di grande rilievo e deve essere posta in riferimento al tema della formazione dei docenti, iniziale e in servizio. Si tratta, infatti, di una questione che nel nostro Paese torna ciclicamente al centro del dibattito sul sistema formativo e sulla sua capacità di rispondere in modo adeguato ai bisogni educativi di tutti/e e di ciascuno/a.

Tuttavia, benché vi sia una sostanziale convergenza sul ritenere che sia necessario un investimento, economico e culturale, sulla formazione inclusiva dei docenti non vi è altrettanto accordo sul come farlo. Soffermandosi su queste divergenze emergono alcuni nodi critici che poniamo in evidenza nell'introdurre il nostro contributo finalizzato ad approfondire e a comprendere meglio il fenomeno.

Un primo nodo critico riguarda il fatto che nonostante da più parti si dichiarino come ineludibile una formazione inclusiva per tutti gli insegnanti, allo stato attuale esiste una differenziazione nell'acquisizione di conoscenze e di competenze tra gli insegnanti cosiddetti *curricolari* o su *posto comune* e gli insegnanti specializzati per il sostegno.

Per le maestre e i maestri della Scuola dell'Infanzia e Primaria, ad esempio, l'articolazione del percorso formativo del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) prevede una specifica Area (Caratterizzante 2) destinata a *insegnamenti per l'accoglienza di studenti disabili*. Fermo restando che potremmo aprire un capitolo di discussione sul termine *accoglienza* – che rimanda all'idea che vi siano talune/i allieve/i (con disabilità *certificata* ai sensi della normativa vigente) da *accogliere* con procedure e con dispositivi speciali, mentre ve ne siano altri (*normodotati? normotipici? non disabili?*) già di per sé previsti dentro il sistema (Medeghini, 2018; Bocci, 2019a) – i Crediti Formativi Universitari (CFU) per quest'area specifica sono 31. Certamente 31 CFU su 300 complessivi non sono moltissimi e la loro collocazione in una specifica area la dice lunga su come sia ancora concepita l'inclusione in Italia, nonostante la nostra longeva esperienza (ci torneremo a breve). La questione, però, diviene più chiara se ragioniamo sul fatto che un/a abilitato/a all'insegnamento nel ciclo primario che intende specializzarsi per le attività di sostegno didattico ne acquisisce al termine dell'attuale corso di specializzazione – comunemente definito “Tirocinio Formativo Attivo (TFA) Sostegno” – altri 60, per un totale di 91. E diviene ancora più eclatante alla luce di quanto previsto al Capo V, Art. 12 del D.lgs.L. n. 66/2017 parzialmente modificato dal D.lgs. n. 96/2019. Le maestre e i maestri che desiderano specializzarsi, infatti, dovranno svolgere ulteriori 60 CFU in itinere per poi con questa dotazione presentarsi alla prova di ammissione al corso di specializzazione vero e proprio che consta di ulteriori 60 CFU. Sebbene sia i contenuti dei primi sia dei secondi 60 CFU debbano ancora essere definiti con un apposito decreto (atteso da tempo), appare piuttosto evidente che questa impostazione lungi dal favorire l'idea di una formazione inclusiva per tutti determini una maggiore e ancora più netta separazione tra specializzati e non specializzati. A regime di questa normativa assisteremo a un divario enorme tra la dotazione di *competenze inclusive* degli insegnanti curricolari (31) e quella degli specializzati (151). La qual cosa, a nostro avviso, amplifica e non riduce il fenomeno della delega, così come non la ridurrà l'eventuale (e da alcuni sollecitata) separazione giuridica delle carriere tra insegnanti specializzati e quelli su posto comune.

Per la scuola secondaria la situazione attuale determina non solo un divario tra le *competenze inclusive* acquisite dai docenti specializzati (sempre di 60 CFU a seguito della frequenza del Corso di specializzazione) e quelle dei docenti curricolari, ma una quasi totale assenza per questi ultimi che, dopo la chiusura delle Scuole di Specializzazione all'insegnamento Secondario (SSIS), l'abrogazione dei TFA e il mai nato Formazione

Iniziale e Tirocinio (FIT), hanno a disposizione solo i cosiddetti 24 CFU di cui al D.M. 616/2017. Tali 24 CFU devono ripartirsi tra diversi ambiti: quello della *Pedagogia*, della *Pedagogia speciale e della Didattica dell'inclusione*; quello della *Psicologia*; quello dell'*Antropologia* e quello delle *metodologie e delle tecnologie didattiche*, che prevede peraltro, oltre ai Settori Scientifico Disciplinari di area pedagogico-didattica (M-PED/03 e M-PED/04), anche quelli in “relazione alla classe di concorso” (MAT/04, FIS/08, L-LIN/02, M-EDF/01 e /02, CODD/04, ABST/59, ADES/01, etc.). Al di là dell'ampia possibilità che di questi già esigui 24 CFU la totalità o gran parte siano riconosciuti e, quindi, non svolti, sembra evidente che lo spazio per acquisire *competenze inclusive* da parte di chi poi non accederà alla specializzazione al sostegno sia infinitesimale.

Abbiamo volutamente e più volte scritto *competenze inclusive* in corsivo per evidenziare almeno due questioni cruciali rispetto al nostro discorso. La prima concerne l'idea di inclusione che emerge da questa visione della formazione iniziale dei docenti. Ad esempio, dei 31 CFU dell'Area Caratterizzante 2 del Corso di Laurea (CdL) in SFP solo 10 fanno riferimento alla *Pedagogia* e alla *didattica speciale*, mentre 21 sono destinati alla *Psicologia dello sviluppo* e alla *Psicologia dell'educazione* (9 CFU), alla *Psicologia clinica* e alle *discipline igienico-sanitarie* (8 CFU) e alle *Discipline giuridiche e igienico-sanitarie* (4 CFU). Per i futuri professori/esse della scuola secondaria la questione neppure si pone, vista la residualità del tutto e la minima parte destinata ai temi sull'inclusione collocati all'interno di un solo ambito che contempla la *Pedagogia*, la *Pedagogia Speciale* e la *Didattica dell'inclusione*. Ora se gli ambiti sono quattro e i CFU 24, possiamo dedurre che ogni ambito abbia circa 6 CFU a disposizione; nel primo ambito, quindi, dividendo amichevolmente tra pari, la *Pedagogia speciale* e la *Didattica dell'inclusione* possono vantare circa 4 CFU complessivi a disposizione per orientare inclusivamente i docenti del domani.

Stiamo volutamente forzando questo discorso per farne emergere uno molto più cogente, almeno dal nostro punto di vista. L'idea, errata ma ancora perseguita, che l'inclusione sia un tema a “se stante”, a cui dedicare una paginetta in un documento programmatico (*La buona scuola* che ha aperto la strada alla L. n. 107/2015), oppure un'area caratterizzante (il CdL in SFP) o una parte (minimale) di un ambito (i 24 CFU).

Questa logica sommativa (cinque qui, quattro là...) che si somma ulteriormente a quella del *mixing glass* con le competenze disciplinari, metodologico-didattiche, docimologiche e socio-antro-psicologiche acquisite in itinere (più o meno sistematicamente nei Corsi di Laurea di area pedagogica destinati a classi di concorso delle scienze umane e limitrofe, altrove in modo raddomantico) contraddice in modo palese la prospettiva dell'educazione inclusiva per una scuola inclusiva.

Resta, dunque, come unico ambito di formazione finalizzata quello del Percorso di specializzazione per il sostegno didattico previsto dal D.M. n. 249/2010 e normato dal D.M. 30 settembre 2011. Tale Corso, che attualmente veleggia verso il Sesto ciclo, se non è cambiato nel format è molto cambiato per la tipologia di corsisti, soprattutto (neppure a dirlo) della scuola secondaria. I primi cicli vedevano infatti coinvolti docenti abilitati con le SSIS o nei TFA, mentre nell'arco degli anni i mutamenti normativi hanno aperto l'accesso anche a molti altri.

Al di là di questo aspetto, che pure è da tenere presente per la questione della dotazione di competenze e per la percezione delle aspettative di chi frequenta il corso, è interessante e utile fare ricerca su questi corsi, non fosse altro per comprendere meglio cosa si fa, come lo si fa, cosa possiamo apprendere dall'esperienza che stiamo conducendo e per indirizzare

meglio i decisori politici nella speranza di una nuova visione della formazione iniziale inclusiva di tutte/i gli insegnanti.

Si tratta di indagini già in corso da tempo (De Anna, Gaspari & Mura, 2016; Ianes, Demo & Zambotti, 2010; Fiorucci, 2019; Montesano & Straniero, 2019; Mura & Zurru, 2016; Sánchez Utgé, Mazzer, Pagliara, & De Anna, 2017), accompagnate anche da riflessioni di carattere teorico (Gaspari, 2015; Ianes, 2014) alle quali abbiamo cercato di contribuire anche noi (Arduini & Bocci, 2019; Bocci, 2011, 2015, 2017a, 2018a; Bocci, Guerini & Rizzo, 2021; Guerini, 2020) e intendiamo continuare a farlo anche in questo articolo descrivendo gli esiti di una nostra indagine in corso.

Non prima però di aver soffermato l'attenzione sul profilo del docente inclusivo e su alcune implicazioni inerenti la sua formazione, anche alla luce di quanto emerge dalla letteratura e dalla normativa internazionale.

2. Il profilo del docente inclusivo e la sua formazione

La centralità dell'inclusione nei contesti educativi costituisce un aspetto ribadito in numerose norme e documenti internazionali. A partire dalla dichiarazione di Salamanca (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994) negli ultimi decenni sono molti i testi e le dichiarazioni che hanno rivendicato con forza il diritto di ciascun bambino e bambina a essere educato in scuole *regolari*, abbattendo separazioni basate su stereotipi e gheizzazioni (UN, 2006; 2015; Unesco, 2019). Seppur nella diversità dei differenti ambiti di provenienza, è possibile individuare un filo rosso che collega i diversi documenti: la convinzione che la costruzione di contesti inclusivi non possa prescindere dal riconoscimento dei valori fondamentali, come il rispetto per la vita, la dignità umana, la solidarietà, l'accoglienza. Tra questi, il riconoscimento della diversità di ogni singolo individuo assume un ruolo rilevante. Nella dichiarazione di Salamanca (art. 2) si afferma, ad esempio, che "ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri", mentre la Convenzione dell'ONU individua "il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa" (art. 3). In modo analogo, l'Agenda 2030 riconosce che l'educazione deve essere rivolta alla "valorizzazione delle diversità culturali" (obiettivo 4.6).

L'importanza dei valori come elementi che sostengono l'azione educativa è al centro anche studi e indagini che si sono occupati di individuare le competenze del docente inclusivo, non solo in riferimento alle figure specializzate (Cook, Cameron, & Tankersley, 2007; Deppeler, Loreman, & Smith, 2015; Florian, 2019; Florian & Camedda, 2019; Gavish, 2017; Operti & Brady, 2011; Óskarsdóttir, Donnelly, Turner-Cmucha, & Florian, 2020; Robinson, 2017).

Una delle esperienze più significative compiute a livello internazionale è rappresentata dalla ricerca triennale compiuta dalla European Agency for Development in Special Needs Education (2012), alla quale hanno partecipato 25 Paesi europei, finalizzata a individuare "le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni cui si andrà ad insegnare o dal tipo di scuola in cui si andrà a lavorare" (p. 5). L'esito del lavoro, sintetizzato dal documento *Il profilo del docente inclusivo*, ha messo in luce l'esistenza di quattro valori fondamentali di riferimento:

1. valorizzare la diversità dell'alunno;
2. sostenere gli alunni;
3. lavorare con gli altri;
4. sviluppare sistematicamente il proprio profilo professionale.

Ciascuno di questi, a sua volta, descrive specifiche aree, delle quali fanno parte comportamenti o convinzioni personali, conoscenze e competenze. La promozione della diversità in tutte le sue forme, in particolare, costituisce un fattore di qualità delle istituzioni scolastiche: a tal proposito gli estensori del documento suggeriscono di incrementare la variabilità socio-demo-economica dei futuri insegnanti, favorendo l'accesso ai ruoli di docente di persone con disabilità, aspetto questo richiamato anche dalla dichiarazione ONU del 2006 e che trova riscontro nella letteratura scientifica, dove si sostiene gli insegnanti con disabilità/disturbi specifici di apprendimento potrebbero fare delle proprie caratteristiche un punto di forza per la loro professione. Ad esempio, i docenti con dislessia sembrano essere più empatici verso i loro studenti (Hickman & Brens, 2014), strutturare meglio il tempo in classe e limitare le attività di lettura e scrittura in classe (Smith, 2017). Egualmente, gli insegnanti con impairment visivo sembrano gestire meglio la classe rispetto ai loro colleghi vedenti (Lamichhane, 2016).

Agevolare l'accesso del personale docente con disabilità/Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nei contesti formativi è ancora un obiettivo da raggiungere pienamente in Italia, dove sono tuttora presenti perfino stereotipi di genere legati alla professione docente.

Un analogo richiamo alla dimensione valoriale come via privilegiata per la costruzione di contesti inclusivi è presente anche nell'*Index per l'Inclusione* (Booth & Ainscow, 2014), che identifica i valori come la rotta entro cui si insediano le scelte dell'individuo, orientandone le azioni e i comportamenti. Una scuola che aspiri ad essere inclusiva non può prescindere dall'adesione a una matrice valoriale (culture) che, a sua volta, necessita di essere tradotta in scelte organizzative (politiche) e metodologie didattiche (pratiche) tra loro coerenti.

Nella prospettiva dell'*Index*, i valori fondamentali sono:

1. uguaglianza, intesa non con il fatto che “tutti sono simili o vengono trattati allo stesso modo, ma che a ciascuno è attribuito uguale valore” (p. 51);
2. partecipazione, che riguarda le effettive possibilità delle quali le persone dispongono, a prescindere dalla propria appartenenza di status, di interagire e di dialogare positivamente con gli altri;
3. comunità, intese come spazi relazionali, fondate da individui che riconoscono nella collaborazione, nella responsabilità e nel servizio degli orientamenti fondamentali per l'agire umano;
4. rispetto per la diversità, laddove le differenze sono considerate “risorse per l'apprendimento piuttosto che come un problema da risolvere” (p. 52), all'interno di un quadro di azione che non si esaurisce nella loro negazione ma nel rifiuto di considerare queste secondo una prospettiva di normalizzazione;
5. sostenibilità, che implica la ricerca dell'impegno in vista di obiettivi a lunga durata, che non suscitano dei benefici solamente a livello di scuola, ma nell'ambiente (fisico e naturale) considerato nella sua accezione più generale.

Pertanto, sia dal *Profilo del docente inclusivo* sia dall'*Index per l'inclusione*, è possibile desumere come il concetto di competenza, inteso quale “comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme

strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale” (D. Lgs. n. 13/13, art. 2, c. 1), discenda dall’adesione a una serie di valori basilari.

Una prospettiva differente è invece presente nel documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018), che sintetizza studi e ricerche compiute nell’ambito del *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* (PNFD), al quale hanno collaborato tre gruppi di lavoro afferenti a diversi ambiti – scuola, ricerca, enti privati – finalizzato all’individuazione di linee operative per migliorare la professionalità docente attraverso l’implementazione di percorsi formativi adeguati. All’interno di esso non appare alcun accenno significativo alla dimensione valoriale del docente. Il termine valore è infatti utilizzato per riferirsi ad alcuni aspetti generali connessi alla professione insegnante – si parla infatti di valorizzazione dello sviluppo professionale, oppure di valore classificatorio di merito per giungere al concetto più ampio di valore della conoscenza – piuttosto che per indicare l’adesione personale del singolo insegnante a una serie di principi di riferimento. Il profilo del docente è descritto attraverso dodici standard professionali, che fanno riferimento a cinque dimensioni: *culturale-disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale, formativo-professionale*.

La questione etica e deontologica, pur essendo ritenuta parte integrante della professionalità docente, non è trattata direttamente dagli estensori del documento. In modo analogo, la riflessione sull’inclusione non riceve un’adeguata considerazione: l’*attenzione all’inclusione e alle diversità* – termine quest’ultimo che ricorre una sola volta all’interno del testo – è considerata, insieme alle competenze nelle lingue e alle competenze digitali, una competenza trasversale della professionalità docente, ossia “non come professionalità specifica per allievi con bisogni speciali, ma come atteggiamento professionale ‘normale’ in grado di ‘modulare’ l’intervento in relazione alle caratteristiche individuali di ogni allievo” (ivi, p. 13). Per definire il docente inclusivo, tematica affrontata in un paragrafo a sé stante (*La scuola inclusiva*), si precisa invece che è necessario considerare un numero maggiore di aree di competenza, tra le quali quella personale, relazionale, psicopedagogica, didattica, organizzativa, epistemologica. Pertanto, l’idea di fondo emergente è che esistano due tipi di figure: il docente *non altrimenti specificato* – nel testo non si fa riferimento al docente curricolare – che deve raggiungere standard specifici di competenze; il docente inclusivo, al quale invece è richiesto un quid in più.

In sintesi, in base a quanto osservato è possibile individuare due differenti modalità di intendere lo sviluppo professionale: come un processo finalizzato a formare un docente inclusivo tout court deputato, sulla base dell’adesione a un sistema di valori codificato, ad attuare un processo trasformativo del contesto educativo in vista del successo scolastico di tutti gli allievi (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012); come una via per delineare un professionista dotato di un set di conoscenze e competenze di base alle quali *possono* aggiungersi quelle deputate all’inclusione (MIUR, 2018). Riteniamo che l’adesione all’uno o all’altro modello non sia neutrale, in quanto determina delle ricadute precise sulle pratiche didattiche, con il pericolo di ratificare i meccanismi della delega all’insegnante di sostegno (Bocci, 2015; Canevaro, 2006; Santi & Ruzzante, 2016) e i fenomeni di push/pull out (Ianes, Demo, & Zambotti, 2010).

Il rischio è che l’acquisizione di competenze inclusive possa non essere percepita da tutti gli insegnanti come un fattore cruciale, imprescindibile della propria professionalità, ossia come un’opportunità per contribuire e far evolvere il sistema formativo nazionale di cui essi sono parte essenziale. La separazione tra chi si occupa di allievi *normotipici* e chi invece si deve occupare di studenti/esse con Bisogni Educativi Speciali (BES) rafforza la

pratica della delega, rischia di autorizzare taluni a dichiarare di non essere in possesso delle competenze inclusive necessarie per fronteggiare le eterogeneità della. Come ha evidenziato Bocci (2018a), è questa una visione che si è ormai radicata nell'immaginario collettivo, che fa fatica a superare la rappresentazione statica di funzioni didattiche diversificate: quelle pensate per la classe mainstream e quelle dedicate agli *altri alunni* (disabili, stranieri, poveri, etc.).

3. Quali competenze inclusive? Esiti di una indagine con specializzandi del V ciclo dell'Università Roma Tre

Sulla base di quanto appena delineato, si iscrive il progetto di ricerca *Il corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Un'analisi sincronica, diacronica e comparativa* avviato nel 2016 con il terzo ciclo, implementato durante il Quarto e ulteriormente sviluppato nel Quinto (attualmente in svolgimento).

La scelta di condurre una ricerca sul Corso di Specializzazione è dovuta all'esigenza di compiere esperienze di formazione-ricerca al fine di rilevare opinioni e percezioni in merito alla formazione proposta e all'utilità (nella vita professionale) di quanto appreso durante la specializzazione. Dati questi che, come detto, acquisiscono rilevanza anche sul piano delle politiche scolastiche. In proposito, si pensi alla decisione del Ministero dell'Università e della Ricerca (già MIUR) di avviare – a partire dall'anno accademico 2013/2014 – sei cicli del corso. Questo atto testimonia l'intento dei decisori politici di investire sulla formazione docente (in particolare, sulla specializzazione di un elevato numero di insegnanti) e pertanto necessiterebbe anche di essere sistematicamente indirizzato dagli esiti delle ricerche condotte in tali contesti formativi.

Tornando alla nostra esperienza di ricerca, si tratta di uno studio di caso ancora in corso, condotto attraverso la metodologia quali-quantitativa e i cui obiettivi sono:

1. analizzare (con rilevazioni in entrata e in uscita) il profilo dei corsisti del Quarto e del Quinto ciclo e compararli con quelli dei cicli precedenti;
2. rilevare la percezione degli specializzandi circa l'impatto dell'offerta formativa del corso, ossia il grado di concordanza tra le aspettative dei corsisti e gli obiettivi del corso in ragione della loro spendibilità e completa maturazione nel futuro ambito lavorativo;
3. analizzare, sul piano delle competenze, quale profilo di docente inclusivo emerge dall'analisi delle aspettative dei corsisti;
4. evidenziare gli elementi di criticità e i punti di forza del format ministeriale;
5. comparare, laddove possibile, i dati provenienti da altri atenei italiani.

Nel presente contributo intendiamo focalizzare l'attenzione sulla rilevazione in entrata compiuta sul profilo degli specializzandi del quinto ciclo, con il fine di riflettere sulle aspettative dei corsisti in merito all'acquisizione di competenze/conoscenze/abilità utili al miglioramento della propria identità professionale in ottica inclusiva. L'obiettivo principale, che esplicita la domanda di ricerca che sta orientando la nostra indagine, non è tanto quello di operare un mero confronto *ex-ante* vs *ex-post* per verificare il grado di soddisfazione percepita da parte dei corsisti, quanto quello di orientare e di indirizzare meglio le scelte metodologico-didattiche nell'organizzazione del corso (in particolar modo dei laboratori e dei tirocini) soprattutto nella prospettiva di fornire spunti di riflessione (quindi di consapevolezza) in merito alla triangolazione virtuosa tra le aspettative in

ingresso, l'acquisizione di competenze e la loro maturazione/evoluzione nel momento in cui i corsisti saranno *effettivamente* nel ruolo². Le aspettative, infatti, orientano l'acquisizione delle competenze e per molti versi sono predittive di quello che poi accade una volta che si abitano le "situazioni reali" della propria professione (Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009; Nespor, 1987; Priestley & Biesta, 2013).

Per la rilevazione iniziale ci siamo serviti di un questionario semi-strutturato costruito ad hoc – il Questionario di Rilevazione Iniziale (QRI) – che consta di due ambiti. Il primo è relativo alle Informazioni socio-demografiche dei partecipanti, tra queste le più rilevanti ai fini del nostro studio sono la professione attualmente svolta, gli eventuali anni d'insegnamento, la formazione precedente (titolo di studio, titoli aggiuntivi) e l'eventuale possesso della specializzazione per altro ordine/grado.

Il secondo ambito indaga la motivazione per cui gli specializzandi hanno scelto di frequentare il corso e le loro aspettative in relazione all'acquisizione di specifiche conoscenze/competenze/abilità attraverso gli insegnamenti, i laboratori e i tirocini (diretto, indiretto e Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, TIC).

Più specificatamente, si chiede ai partecipanti di indicare – rispetto all'idea che hanno della formazione dell'insegnante specializzato – una valutazione *ex-ante* sul format del corso così come è stato concepito dal Ministero (domanda 1) e di esprimere una valutazione sulla frequenza a distanza (dovuta alla pandemia) almeno per una cospicua parte delle ore (domanda 2). Ai corsisti si chiede poi di indicare cinque conoscenze/competenze/abilità che si aspettano di acquisire mediante gli insegnamenti (domanda 3), i laboratori (domanda 4), il tirocinio indiretto (domanda 5), il tirocinio diretto a scuola (domanda 6) e il tirocinio TIC (domanda 7). Infine, si chiede di valutare la possibilità di frequentare alcuni incontri tematici di *Ampliamento dell'Offerta Formativa* (domanda 8) e, in proposito, di indicare tre argomenti tra quelli proposti che avrebbero interesse a seguire (domanda 9).

La somministrazione del *QRI* è avvenuta in modalità auto-diretta attraverso apposito link alla piattaforma Google Moduli durante la prima settimana del corso. Ad eccezione della parte relativa alle informazioni socio-demografiche, per la valutazione espressa dai partecipanti agli specifici item (es.: "Rispetto all'idea che ha della formazione dell'insegnante specializzato per il sostegno, indichi una valutazione *ex-ante* sul format del Corso così come è stato concepito dal Ministero") il questionario prevede una scala Likert che va da 1 (*molto funzionale*) a 4 (*per niente funzionale*). Sono anche richieste delle brevi motivazioni a supporto di quanto indicato.

3.1. Analisi dei dati

Alla rilevazione hanno preso parte 274 corsisti (F = 240, M = 34) sul totale dei 354 iscritti³. Sui dati sono state compiute due analisi preliminari: una descrittiva delle frequenze (mediante il software SPSS); un'analisi del contenuto (mediante il software Nvivo).

L'età media dei corsisti è pari a 38 anni (min = 24, max = 61). Relativamente all'ordine scolastico di specializzazione, la percentuale più elevata di partecipanti si ritrova nella

² A prescindere se a "tempo determinato" o "indeterminato", benché sappiamo bene non sia una variabile neutra e richieda approfondimenti.

³ Si precisa che circa 60 corsisti sono sovrannumerari e quindi hanno già partecipato a questa indagine nel Ciclo precedente.

scuola Secondaria di Secondo Grado (34.7%); seguono la Secondaria di Primo Grado (27.4%), la Scuola Primaria (25.2%) e la Scuola dell'Infanzia (12.8%).

Per ciò che concerne la professione attualmente svolta, la maggior parte (209 = 76.3%) è già impegnata in attività d'insegnamento, con un contratto perlopiù a tempo determinato (180 su 209); 14 sono coloro che svolgono supplenze brevi e 15 hanno un contratto a tempo indeterminato. La distribuzione di chi già insegna a scuola è la seguente:

- infanzia (13.4);
- primaria (33%);
- secondaria di I grado (27.8%);
- secondaria di II grado (25.8%).

L'età media di anzianità di servizio è pari a 4.83 anni. Il 68% degli insegnanti lavora attualmente su posto di sostegno naturalmente nella maggior parte dei casi senza specializzazione. Di questi, infatti, solo il 21% possiede la specializzazione su altro ordine/grado scolastico.

In relazione al titolo di studio che consente l'accesso al corso, il 58.4% possiede la laurea magistrale o specialistica, l'11.3% la laurea quinquennale a ciclo unico in SFP, il 3.3% un diploma di secondo livello nell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, mentre il 27% ha avuto accesso al corso grazie al diploma magistrale o al diploma sperimentale a indirizzo psicopedagogico conseguito entro il 2001-02.

Tra questi, il 27% (20 docenti) dichiara di non possedere altro titolo di studio oltre al diploma di scuola secondaria di secondo grado. Si tratta di un numero apparentemente esiguo, ma non per questo poco significativo in merito all'importanza che può assumere il Corso di Specializzazione ai fini dell'acquisizione di competenze adeguate.

In relazione alle motivazioni che hanno determinato la scelta di frequentare il Corso, i partecipanti potevano indicare un massimo di tre opzioni tra una serie di item proposti. Le risposte ottenute sono state le seguenti:

1. cambiare ordine di scuola: 2.5%;
2. acquisire ulteriori conoscenze/competenze (lavoro a scuola su posto comune/curriculare): 28.7%;
3. acquisire ulteriori conoscenze/competenze (lavoro già come insegnante di sostegno) 57.1%;
4. acquisire ulteriori conoscenze/competenze (non lavoro ancora come insegnante di sostegno): 22.5%;
5. acquisire ulteriori conoscenze/competenze utili per la mia attuale professione (non lavoro ancora a scuola): 8%;
6. intraprendere la carriera scolastica (attualmente svolgo un'altra professione): 13.5%;
7. intraprendere la carriera scolastica (ho da poco conseguito la Laurea): 2.2%;
8. altro: 0.6%. Qui le risposte riguardano la necessità – per coloro che sono insegnanti precari da diverso tempo o assistenti specialistici, oppure impiegati in altre attività o disoccupati – di accelerare l'ingresso in ruolo nella scuola.

Per ciò che concerne la valutazione ex-ante relativamente al format ministeriale del Corso, le risposte evidenziano un diffuso apprezzamento. Il 41.1% lo ritiene *molto funzionale*, il 55.6% *abbastanza funzionale*, mentre solo il 3.3% lo considera *poco funzionale*. In generale, il corso è definito *completo e ben strutturato*, rispondente alle esigenze formative, con un *equo bilanciamento tra teoria e pratica*. Non mancano, tuttavia, alcune critiche che

fanno essenzialmente riferimento alla tempistica; vi è, infatti, chi lo ritiene *troppo concentrato in poco tempo, troppo intensivo*, soprattutto per quel che concerne il tirocinio diretto, per lo svolgimento del quale *sarebbe necessario un tempo maggiore*. Interessante è la posizione di una docente che gradirebbe *essere osservata [in classe] dagli insegnanti e/o dei tutor del corso in almeno un paio di lezioni* in modo da poter avere un reale riscontro circa i suoi eventuali punti di forza e di debolezza.

Ai fini della funzionalità del corso, la necessità di frequentare in modalità a distanza (dovuta all'emergenza sanitaria) non è considerata come un elemento di particolare criticità: la maggior parte dei corsisti non ritiene che tale imposizione vanifichi la funzionalità del corso (solo il 9.1% la ritiene *poco funzionale*).

In relazione alle aspettative rispetto all'acquisizione di conoscenze/competenze/abilità, sono stati distinti tre ambiti che fanno riferimento alla macro-articolazione del corso: (a) insegnamenti; (b) laboratori; (c) tirocinio (differenziato in diretto, indiretto e TIC). Gli specializzandi hanno, quindi, indicato cinque conoscenze che si aspettavano di acquisire attraverso gli insegnamenti e cinque conoscenze/competenze/abilità che desideravano acquisire attraverso i laboratori e i tirocini.

Per ciò che concerne gli insegnamenti, il 72.2% dichiara di voler conoscere la/le disabilità dal punto di vista psicopedagogico; il 27.8% desidera ottenere conoscenze di natura metodologico-didattica). Tra questi ultimi, il 18.4% dei corsisti fa riferimento a metodologie specifiche per le differenti disabilità, il 5.2% si riferisce a metodologie inclusive, l'1.3% ad approcci per tutta la classe.

Nell'ambito dei laboratori, i corsisti si aspettano di acquisire competenze inerenti la capacità: di lavorare in gruppo (50.3%); di gestire la classe (11%) e le situazioni problematiche (6.3%); di progettare (11%); di trovare soluzioni ai diversi problemi (4.8%); di usare le tecnologie (3.9%); di saper ascoltare (7.2%); di essere empatici (5.5%).

Per ciò che concerne il tirocinio indiretto, le competenze auspiccate riguardano la capacità di progettare (17.1%), quelle inerenti alla riflessività (15%), quelle che si riferiscono alla valutazione (13%), all'autovalutazione (3.7%) e alla programmazione (3.7%).

Il tirocinio diretto è percepito dai corsisti come un'opportunità per acquisire in misura maggiore competenze in merito agli aspetti gestionali del gruppo classe (33.2%) e degli alunni con disabilità/difficoltà (14.2%). Sono attese anche competenze sulle capacità relazionali (13.9%) e di osservazione (28.1%).

Per il tirocinio TIC, i corsisti desiderano acquisire competenze relativamente: all'ampliamento di conoscenze tecnologiche (28.1%), all'uso di specifici software (24%), alla creazione di contenuti digitali (8.39%), alla creatività (4.37%), all'utilizzo di piattaforme per la didattica (7.29%) anche nella didattica a distanza (5.1%).

4. Conclusioni

Al di là di alcuni aspetti di sfondo che saranno discussi in altra sede (es. la prevalenza di donne e la pressoché nulla presenza della componente maschile nel ciclo primario o il numero di corsisti lavoratori), rispetto al focus di interesse nel presente contributo possiamo vedere come in relazione all'attesa acquisizione di competenze da parte dei Corsisti, emerga un deciso apprezzamento sulla struttura proposta, a partire dal format ministeriale, con una congruente criticità relativamente al tempo di svolgimento previsto e concesso. Si

tratta di una questione emersa anche dalla rilevazione finale compiuta con gli specializzandi del Terzo (Bocci, 2017a) e del Quarto ciclo (Bocci, Guerini, & Rizzo, 2021) e che è oggetto di attenzione a livello nazionale, tanto da indurre il Coordinamento nazionale dei Direttori dei corsi a chiedere ai Ministeri di riferimento (Istruzione e Università) di vagliare la proposta di rendere questi Corsi strutturati all'interno dell'offerta formativa degli Atenei (come veri e propri Corsi di Studio) e non soggetti a programmazioni per cicli.

In effetti, la percezione di dover acquisire molte competenze in poco tempo può avere una ricaduta non positiva sull'idea di completamento, consolidamento ulteriore sviluppo e maturazione delle stesse nel momento in cui si entra effettivamente nel ruolo. Come evidenziava già diversi anni orsono Benedetto Vertecchi (1997), dovrebbe esserci una differenziazione tra l'aggiornamento e la formazione, nel senso che la prima (in servizio) ha senso se vi è stata la seconda (iniziale) e, aggiungiamo, se questa è stata fatta per bene e non avvalendosi di modalità *prêt-à-porter* o da *asporto*.

In tal senso, per ciò che concerne le competenze acquisibili mediante il Corso, dall'analisi dei dati emerge come queste costituiscano la motivazione principale che ha spinto gli specializzandi a frequentarlo, superando ampiamente la percentuale di coloro che frequentano per ragioni legate al desiderio di stabilità lavorativa. Questo aspetto conferisce significatività alle specifiche competenze che i corsisti ambiscono possedere al termine del percorso.

Relativamente a quelle metodologie didattiche, emerge come queste debbano essere utilizzabili per tutta la classe oltre che per specifiche disabilità. Si tratta di un dato ricorrente nelle diverse indagini compiute (non solo da noi) che conferma la questione del bilanciamento tra l'esigenza da un lato di rispondere a specifici profili di funzionamento senza però ghetizzare con interventi troppo centrati su *single patologie* e, dall'altro, di rispondere a tutti senza dimenticare le peculiarità di ciascuno/a.

Allo stesso modo, i corsisti si aspettano di acquisire competenze *tecnologiche*, affinché riescano a creare contenuti digitali coinvolgenti per gli studenti e a utilizzare software e piattaforme. Come abbiamo detto altrove (Bocci, 2017b), forse più che di competenze tecnologico-didattiche quello che occorre per dare vita a una scuola inclusiva è un *approccio tecnologico all'educazione e all'istruzione*. In altre parole, per riprendere le riflessioni di Antonio Calvani (2018), per fare una *lezione inclusiva efficace* non sono necessarie solo le *tecniche* ma occorrono le opportune conoscenze delle cornici teoriche sull'istruzione e dei principi della didattica. Il tutto nell'ottica agenziale dello sviluppo professionale dei docenti (Sibilio & Aiello, 2018).

Infine, emergono le aspettative di migliorare le proprie competenze relazionali e di acquisire competenze relative agli aspetti gestionali del gruppo classe (un aspetto questo ritenuto centrale anche nel *Profilo del docente inclusivo* della European Agency). Anche in questo caso si conferma quanto già studiato e indagato in letteratura (d'Alonzo, 2012) e, per quel che ci riguarda, già riscontrato nelle nostre precedenti ricerche. Si pensi, ad esempio, alla competenza di relazionarsi in maniera efficace con gli altri colleghi o con le altre figure educative e di essere considerato realmente (e finalmente) come docente di tutta la classe, ossia inclusivo non perché specializzato per alcuni ma per tutti (Guerini, 2020). Un modo questo per ridurre anche i fenomeni di medicalizzazione che troppo spesso ancora abitano la scuola e che trasformano gli allievi con disabilità in *casi* (D'Alessio, 2011; Dovigo, 2014; Goussot, 2015).

In conclusione, quella delle competenze dell'insegnante inclusivo è una dimensione di studio e d'indagine che deve essere indagata sistematicamente e, in accordo con la

letteratura nazionale e internazionale, divenire il fulcro del dibattito scientifico intorno alla questione dell'educazione inclusiva. Nello specifico di questo studio, abbiamo visto come si confermi una precisa visione del profilo dell'insegnante inclusivo (Bocci, 2018a), il quale emerge quale risultante dell'interazione sinergica di tre piani di competenza: il primo legato a una accurata conoscenza delle teorie e dei modelli interpretativi dell'educazione inclusiva; il secondo inerente le competenze organizzative e relazionali finalizzate a promuovere processi inclusivi e a creare contesti che siano altrettanto inclusivi; il terzo, infine, facente riferimento alle competenze metodologico-didattiche (nell'ottica dell'approccio tecnologico all'istruzione e all'educazione).

Sulla base di queste aspettative manifestate dai corsisti, si deve poggiare (e si sta poggiando) la calibratura dell'offerta formativa del Corso di specializzazione, il quale se è pur vero che ha nel format ministeriale dei vincoli formali da rispettare è altrettanto vero che può e deve divenire (e diviene) spazio di incontro, di confronto e di reciproco accrescimento tra figure esperte differenti nei ruoli ma tra loro complementari: i docenti universitari, ai quali sono assegnati gli insegnamenti; i docenti di scuola esperti che conducono i laboratori o svolgono la funzione di tutor di tirocinio; gli insegnanti di scuola che assumono il ruolo di Tutor dei tirocinanti. È sulla base di questo intreccio di competenze esperte e in divenire che si deve innestare la proiezione virtuosa sulla dimensione professionale che il/la corsista sta intraprendendo, generando peraltro quella postura (che Calvani definisce *attitudine epistemologica*) alla ricerca, alla riflessività ricorsiva in azione, alla responsabilità condivisa delle decisioni e alla partecipazione che sono poi – almeno dal nostro punto di vista (Bocci, 2018b; 2019b) – le leve della/per la scuola inclusiva, ossia di quell'idea di educazione che desideriamo sviluppare in questo XXI secolo.

Riferimenti bibliografici

- Arduini, G., & Bocci, F. (2019). La valutazione dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce: PenaMultimedia.
- Bocci, F. (2011). La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia). In L. Bellatalla (Ed.), *L'Insegnante tra Realtà ed Utopia* (pp. 107-135). Roma: Anicia.
- 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. (2017a). Valorizzare il corso di formazione per la specializzazione alle attività di sostegno: l'esperienza laboratoriale di Roma Tre. In G. Domenici (Ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 77-83). Roma: Armando.
- Bocci, F. (2017b). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti & F. Bocci (Eds.), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà"* (pp. 90-100). Firenze: Giunti Edu.
- Bocci, F. (2018a). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley & al., *Disability Studies e*

inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative (pp. 141-171). Trento: Erickson.

- Bocci, F. (2018b). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (1069-1081). Lecce: PensaMultimedia.
- Bocci, F. (2019a). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M. V. Isidori (Ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-29). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2019b). Politiche scolastiche per l'inclusione. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (545-559). Lecce: PensaMultimedia.
- Bocci, F., Guerini, I., & Rizzo, A. L. (2021). I mediatori ludico-musicali come spazi inediti nella formazione degli insegnanti specializzandi per il sostegno. Esiti di una esperienza didattica e di ricerca all'Università Roma Tre. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVII(5), 61–80.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230–238.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- d'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe*. Firenze: Giunti.
- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (Eds.). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità', a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità', a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- Decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola*

secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

- Decreto ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalita' per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attivita' di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.*
- Decreto ministeriale n. 616 del 10 agosto 2017. *Modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici di cui all'art. 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 59.*
- Deppeler, J., Loreman, T., & Smith, R. (Eds). (2015). *Inclusive pedagogy across the Curriculum* (International perspectives on Inclusive Education, Book, 7). Bradford, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Dovigo, F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (pp. 9-28). Roma: Carocci.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271–293.
- Florian, L. (2019). Preparing teachers for inclusive education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer.
- Florian, L., & Camedda, D. (2019). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37–46
- Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione Democratica*, V(9), 17–47.
- Guerini, I. (2020). 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.
- Hickman R., & Brens, M. (2014). Art, Pedagogy and Dyslexia. *International Journal of Art & Design Education*, 33(3), 327–336.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.

- Lamichhane, K. (2016). Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools: A Model for Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 16–31.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A. D. Marra, & R. Medeghini, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Meirink, J. A., Meijer, P., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, 89–100.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro> (ver. 15.04.2021).
- Montesano, L., & Straniero, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309–321.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 150–160.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328.
- Operti, R., & Brady J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 459–472.
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521–537.
- Priestley, M., & Biesta G. J. J. (Eds.). (2013). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 6, 164–178.
- Sánchez Utgé, M., Mazzer, M., Pagliara, S. M., & De Anna, L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attività di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 129–142.
- 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.

- Smith, B. (2017). *A Phenomenological Study of Teachers with Dyslexia*. ProQuest LLC.
- Sibilio, M. & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EDISES.
- UN. United Nations (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html> (ver. 15.04.2021).
- UN. United Nations (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (ver. 15.04.2021).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). *Ripensare l'educazione. verso un bene comune globale*. <https://www.sustainabledevelopmentsschool.it/wp-content/uploads/2019/07/ripensare-leducazione-unesco.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Vertecchi, B. (1997). *Le parole della nuova scuola*. Firenze: La Nuova Italia.