

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 2
Dicembre 2018

 **MIMESIS**



SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857555317
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

<i>Enricomaria Corbi</i>	
It was the year 1968 ...	7
Correva l'anno 1968 ...	11

SYMPOSIUM

Transizioni, Transazioni, Trasformazioni

<i>Thérèse Perez-Roux, Enricomaria Corbi</i>	
Introduzione – Le transizioni come spazi-tempi transazionali e trasformativi	17
<i>Enricomaria Corbi</i>	
La transazione <i>fra</i> costruttivismo e realismo	23
<i>Stefano Oliverio</i>	
Dal newtonismo al darwinismo epistemologico. Considerazioni filosofico-educative sulla categoria di transazione in John Dewey	33
<i>Pascal Perillo</i>	
Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori	49
<i>Thérèse Perez-Roux</i>	
Transizioni professionali e transazioni identitarie: dal ritorno in formazione al ritorno a lavoro	77
<i>Fabrizio Chello, Daniela Manno</i>	
Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale	97
<i>Eric Maleyrot</i>	
Transizioni e transazioni degli insegnanti delle scuole francesi: ritratti dei maestri supplementari nel dispositivo “più maestri che classi”	121

ESSAYS – SAGGI

<i>Lucia Ariemma</i> <i>Paideia</i> e teatro tragico. Maestri e discepoli nelle tragedie: Zeus e Prometeo nel <i>Prometeo incatenato</i>	139
<i>Angela Arsena</i> Pascal come educatore	153
<i>Enza Sidoti, Silvia Palma</i> Perceptions and experiences of a sample of non-traditional students in transition from Higher Education to the Labour Market in Western Sicily	183
<i>Monja Taraschi</i> Le carceri italiane: dalla vendetta sociale al perdono responsabile. Per una rilettura pedagogica del principio rieducativo	197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Stefano Maltese</i> Burgio, G. (a cura di), <i>Comprendere il bullismo femminile.</i> <i>Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni,</i> Milano: FrancoAngeli, 2018	221
Abstracts	225

Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale

Fabrizio Chello, Daniela Manno*

Riassunto

La formazione degli insegnanti di sostegno in Italia ha attraversato e sta attraversando vari processi di riforma. La fase che si sta attualmente concludendo prevede, per gli insegnanti di tutti gli ordini di scuola, l'abilitazione all'insegnamento come requisito di accesso ai corsi di specializzazione per il sostegno didattico. Tale condizione impone, in particolare per gli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado, una transizione da un percorso principalmente basato su conoscenze disciplinari (laurea, laurea magistrale e abilitazione all'insegnamento) a un percorso centrato su conoscenze psico-pedagogiche e didattiche. Tale transizione non si configura come un passaggio lineare e sequenziale, ma come uno spazio-tempo complesso e articolato, in cui è necessario riorganizzare i propri saperi, ripensare la propria professionalità e, in alcuni casi, ri-immaginare se stessi. A partire da queste categorie concettuali, il contributo illustra il dispositivo di ricerca-formazione progettato e utilizzato per indagare e sostenere le transazioni identitarie degli/le insegnanti che hanno preso parte al primo ciclo del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per il sostegno didattico presso l'Università degli Studi di Siena.

***Parole-chiave:** ricerca-formazione; strategie identitarie; riconfigurazione dei saperi; scuola secondaria.*

I. INTRODUZIONE

La ricerca-formazione che qui si presenta si è svolta da Settembre 2014 ad Aprile 2015 all'interno del primo ciclo dei *Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per il sostegno didattico degli alunni con disabilità*, attivati ai sensi del D.M. 30 Settembre 2011 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale dell'Università degli Studi di Siena. Il percorso, aperto

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, così come dimostrato dal paragrafo introduttivo, i paragrafi 2 e 5 sono a cura di Daniela Manno e i paragrafi 3 e 4 sono a cura di Fabrizio Chello.

ai/le docenti in possesso dell'abilitazione all'insegnamento per l'ordine di scuola per il quale si intende conseguire anche la specializzazione per il sostegno, si è articolato – seguendo il suddetto decreto – in dieci insegnamenti, nove laboratori e un tirocinio suddiviso in attività dirette, indirette e di socializzazione all'uso delle TIC. L'attenzione della ricerca-formazione è stata rivolta in particolar modo alla parte di attività di tirocinio indiretto condotta, per un totale di 50 ore, dal *tutor* coordinatore e dedicata alla condivisione di strumenti per l'osservazione e la riflessione sull'esperienza di tirocinio diretto, svolto presso le scuole del territorio per un totale di 300 ore in non meno di cinque mesi.

La scelta di focalizzare l'attenzione su questo particolare segmento del Corso è derivata dalla volontà di sondare le motivazioni che hanno indotto i/le docenti a prendere parte al percorso formativo e dalla volontà di sostenere i processi di transazione identitaria necessari a effettuare con successo la transizione professionale dalla figura dell'insegnante disciplinare a quella dell'insegnante di sostegno, che il D.M. 30 Settembre 2011 ha profondamente trasformato. Infatti, come delineato con chiarezza dall'Allegato A del D.M., il criterio fondamentale dell'azione del docente specializzato è l'azione di sostegno alla classe in cui è presente l'alunno con disabilità; indicazione questa che, sebbene presente sin dall'introduzione di questa figura professionale nelle scuole comuni, non era stata sufficientemente rispettata né nell'identificazione del precedente profilo di conoscenze e competenze dell'insegnante di sostegno né, di conseguenza, nell'elaborazione dei percorsi formativi attivati prima dell'a.a. 2013/14. Rispettando tale indicazione, il nuovo profilo dell'insegnante di sostegno è quello di un professionista esperto tanto nell'individuazione di specifiche strategie pedagogiche e di determinati metodi didattici in considerazione dell'analisi psico-pedagogica delle singole difficoltà degli studenti, quanto nei processi relazionali e comunicativi, utili alla gestione delle relazioni con gli altri attori coinvolti e anche alla gestione integrata del gruppo classe. Sulla definizione di questo profilo, estremamente più complesso rispetto a quelli precedenti, ha avuto un impatto significativo il dibattito sviluppatosi negli ultimi anni sull'educazione inclusiva (UNESCO, 1994), che ha messo sotto accusa il carattere spesso eccessivamente tecnico-specialistico degli interventi educativi rivolti agli alunni con disabilità.

2. IL CONTESTO DI RICERCA

Per cogliere appieno le novità che sono state introdotte dal succitato D.M. nella formazione degli insegnanti specializzati, è utile ripercorrere, se pur a grandi linee, la storia di questo segmento formativo, così da evidenziare le svolte che hanno sostenuto il passaggio dall'insegnante speciale all'insegnante inclusivo. Infatti, la formazione di insegnanti in possesso di conoscenze e competenze specifiche per operare con gli alunni con disabilità si origina ben prima di quel rivoluzionario processo avviato dall'I-

talia negli anni '70 del Novecento e che si poggia sull'ormai indiscutibile principio della formazione di tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro condizioni psico-fisiche, nei contesti comuni.

Se l'evoluzione del profilo professionale dell'insegnante di sostegno può essere letta in relazione a una graduale emancipazione della questione dell'educazione degli alunni con disabilità dal sapere medico-sanitario e da interventi di tipo tecnico-riabilitativo, non si può negare che tale questione abbia acquisito rilevanza proprio grazie agli studi e alle sperimentazioni dei primi medici-pedagogisti (Bocci, 2016). Grazie a figure come Itard e Sèguin, solo per citare alcune delle personalità di riferimento per la nascita della stessa pedagogia speciale, prende corpo la necessità di differenziare le strategie educative in virtù delle specifiche caratteristiche dei soggetti (Goussot, 2015: 106-110) e si crea quello spazio all'interno del quale è stato possibile acquisire la consapevolezza, oggi ampiamente diffusa, in merito al fatto che “anche per i soggetti con difficoltà severe il progetto educativo è sempre possibile”, se per educabilità si intende “l'apertura alla possibilità di orientarsi verso una propria meta, la più alta consentita dalla storicità esistenziale” (Pavone, 2014:10). Tuttavia, il fatto che per lungo tempo l'interesse educativo verso l'infanzia disabile sia stato subordinato al trattamento medico ha rafforzato la convinzione, tanto nei medici quanto negli educatori coinvolti, della necessità di interventi dedicati in strutture speciali (*Ibid.*: 39). Così, quando in Italia De Sanctis fonda il primo Asilo-Scuola – una struttura nella quale, sulla base della sua pedagogia emendativa e comunque in un'ottica non assistenziale ma volta allo sviluppo umano e sociale dei fanciulli irregolari (Goussot, 2015: 142-146) –, avverte subito la necessità di insegnanti dotate di competenze specifiche e ne affida la loro formazione a Montesano e Montessori. Nasce così a Roma nel 1900, ad opera di Montesano, la prima Scuola Magistrale Ortofrenica dedicata alla formazione degli insegnanti per quelle strutture che sorsero da lì a poco come gli Istituti Medico Pedagogici e le classi differenziali (cfr. Fiorani, 2017). Le Scuole Magistrali Ortofreniche si caratterizzavano per un “carattere squisitamente tecnico-applicativo, ad integrazione della cultura già acquistata dagli insegnanti attraverso l'Istituto Magistrale” (Falorni, 1954: 379) e proponevano insegnamenti, esercitazioni pratiche per la valutazione dell'intelligenza e un tirocinio didattico presso un Istituto Medico Pedagogico. Si riteneva che “[i]l futuro insegnante per frenastenici dovesse [...] possedere una cultura pedagogica profonda, un'intelligenza acuta, una volontà tenace di lavoro e pazienza” (Alessandrini, 1925: 26, cit. in Sani, 2015) e per il conseguimento del titolo era necessario superare prove in tutti e tre gli ambiti e svolgere una lezione pratica in una classe.

Accanto a tali scuole, nel 1925 vennero istituite, dopo l'estensione disposta dalla Riforma Gentile del 1923 dell'obbligo scolastico agli alunni ciechi e sordi, le Scuole di metodo degli educatori dei ciechi e dei sordi e, due anni più tardi, sorsero anche i Corsi di fisiopatologia dello sviluppo, i quali ebbero poi una notevole diffusione negli anni Sessanta del Novecento. Si trattava di corsi “di durata semestrale che fornivano conoscenze

atte al recupero funzionale dei soggetti con disabilità, ma che dotavano l'insegnante speciale di un profilo professionale esclusivamente tecnico, in grado di operare solamente nell'ambito circoscritto del problema specifico, ma prescindendo da un'ottica educativa globale" (Zappaterra, 2016). Bisognerà, infatti, attendere ancora qualche anno per superare il carattere monovalente della formazione degli insegnanti specializzati e aprirla a un approccio più propriamente pedagogico-didattico.

Un momento di svolta nel cambiamento del profilo professionale degli insegnanti specializzati e, dunque, nel rinnovamento degli stessi percorsi dedicati alla loro formazione è rappresentato dalla previsione dell'assegnazione del personale specializzato "a scuole normali per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni, ed in particolare di quelli che presentino specifiche difficoltà di apprendimento", disposta dall'art. 8 del D.M. 970 del 1975, con il quale si cerca di uniformare i differenti corsi, stabilendone per tutti una durata biennale (art. 7). In attuazione di tale D.M., i programmi dei corsi di formazione pubblicati due anni più tardi (D.M. del 3 Giugno 1977) prevedevano, pur in considerazione dei diversi ordini di scuola e in relazione allo specifico ruolo professionale ricoperto all'interno dell'istituzione scolastica, percorsi unitari suddivisi, sia al primo sia al secondo anno, in un'area informativa (gli insegnamenti), un'area formativa (esperienze di gruppo di discussione, ricerca e formazione, seminari) e il tirocinio. Dello stesso anno è la Legge 517 che sancisce definitivamente l'ingresso degli alunni con disabilità nella scuola comune.

È solo però nel 1986 – quando erano ancora presenti numerosi corsi differenziati per handicap psico-fisico, visivo e uditivo – con il D.M. del 24 aprile, che il carattere polivalente della formazione diventa più forte e si riducono significativamente gli spazi dedicati ai contenuti tecnico-sanitari a favore di quelli pedagogico-didattici. Oltre alle aree disciplinari e a un polo denominato 'dimensione operativa' (metodologia osservativa, valutazione funzionale, analisi delle dinamiche relazionali, programmazione curriculare, strategie legate alle tecnologie e ai sussidi, integrazione organizzativa) era prevista un'area di didattica curricolare dedicata alla traduzione della didattica generale in didattiche idonee alle condizioni della minorazione. Il tirocinio era inoltre suddiviso in diretto e indiretto (Barbieri, 2004). Con questi corsi si affermava l'idea di un insegnante di sostegno come figura polivalente, esperto educativo e non riabilitativo, in grado di operare in classi comuni in presenza di alunni con ogni tipo di disabilità. Molti furono gli insegnanti che frequentarono questi percorsi contribuendo a una profonda innovazione, tanto nella scuola quanto al di fuori di essa, in tema di integrazione delle persone con disabilità (Zappaterra, 2016).

Il passaggio successivo nel riordino della formazione degli insegnanti di sostegno è rappresentato, con la Legge 104/1992, dall'assegnazione alle Università – anche in linea con quanto previsto dalla L. 351 del 1990 che introduceva l'obbligatorietà della formazione di livello universitario per gli insegnanti di ogni ordine e grado – della responsabilità di predi-

sporre e gestire specifici percorsi idonei al conseguimento della specializzazione per il sostegno, che andavano ad affiancarsi ai percorsi per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento. Se pur non immediatamente alla promulgazione della legge – sarà necessario qualche anno in cui continueranno a essere attivati i corsi polivalenti per consentire alle Università di adeguarsi alle nuove disposizioni –, fino all'ultimo anno del Corso di laurea quadriennale in Scienze della formazione primaria – in cui erano attive le Attività didattiche aggiuntive attinenti l'integrazione degli alunni in situazione di handicap – e l'ultimo ciclo della SISS, è stato possibile conseguire la specializzazione sul sostegno frequentando percorsi aggiuntivi di almeno 400 ore e destinando almeno 100 tra le ore di tirocinio a esperienze nel settore del sostegno. Il D.M. del 26 Maggio 1998 – specificamente dedicato agli ordinamenti dei Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario – sottolinea, inoltre, come “[l]a preparazione specialistica necessaria in relazione a particolari handicap sensoriali dovrà essere completata, con riferimento alle specifiche situazioni, in sede di formazione in servizio” (art. 3, c. 6; art. 4, c. 8). In questi corsi, pur non venendo del tutto meno l'ottica medico-riabilitativa, poiché il sapere medico risultava comunque fondamentale nella pianificazione delle attività, la percentuale di ore dedicate alle discipline dell'ambito pedagogico era nettamente superiore anche rispetto a quello che già era stato loro assegnato a partire dal 1986 e ciò permetteva di caratterizzare in modo più incisivo “il profilo professionale dell'insegnante specializzato, fornendogli quelle competenze specifiche che devono consentirgli in ambito scolastico di approntare adeguatamente per il ragazzo disabile un appropriato ed individualizzato piano educativo” (Zappaterra, 2016). Nonostante ciò, è possibile rilevare che anche questi ultimi corsi, come quelli che li avevano preceduti “pur prevedendo un tirocinio pratico, erano carenti per quanto riguarda l'acquisizione di conoscenze e competenze metodologico-organizzative” (Banzato & Mattioli, 2011: 19-20).

È nel potenziamento di questa area che sembra essere andato il D.M. del 30 Settembre 2011, già richiamato in premessa, sulla cui base sono stati già attivati tre cicli di formazione negli a.a. 2013/14; 2015/16 e 2016/17. Zappaterra (2016) ritiene che “il quid ulteriore” che caratterizza il profilo del nuovo insegnante di sostegno – “il quale ha indubbiamente un riferimento storico nell'insegnante speciale, ma che si accredita tuttavia quale alter ego maior di quello” sia dato dalla

dimensione relazionale, giocata dentro e fuori dalla classe e [dalle] competenze progettuali. [...] accanto ad un sapere teorico, deve situarsi un sapere operativo/pratico, non nel senso o non soltanto nel senso delle tecniche e delle metodologie, bensì nel senso della progettualità e della propositività nell'area formativa del bisogno educativo speciale: il decreto sottolinea che il nuovo docente specializzato deve saper produrre progetti innovativi che promuovano il processo di inclusione.

Sulla base dell'esperienza dei tre cicli già svolti, si possono però rilevare alcune criticità in merito alla durata dei corsi – per i quali il D.M. stabilisce esclusivamente una durata minima di almeno 8 mesi che spesso rischia di comprimere eccessivamente i tempi di una formazione impegnativa e necessitante di adeguati tempi di rielaborazione – e a obblighi di frequenza molto difficili da rispettare. È degli ultimi giorni una nota MIUR (14 Settembre 2018) in cui si comunica alle Università l'avvio di un quarto ciclo, anche in relazione al bisogno elevato di insegnanti di sostegno. Una nota del tutto inattesa, in considerazione delle ulteriori previsioni, per la formazione degli insegnanti specializzati, introdotte dai decreti attuativi – in specie i Decreti Legislativi del 2017 n. 59 (dedicato alla formazione iniziale e al reclutamento degli insegnanti della scuola secondaria) e n. 66 (dedicato all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità) – della Legge di Riforma della Scuola n. 107/2015.

Stando ai decreti attuativi, se per i maestri e le maestre della scuola dell'infanzia e della scuola primaria sarà possibile conseguire il titolo di specializzazione attraverso la frequenza di un corso annuale da 60 CFU – al quale potranno accedere esclusivamente i laureati del corso magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria, purché in possesso di ulteriori 60 CFU relativi alle didattiche dell'inclusione oltre a quelli già previsti nel percorso universitario –, per i docenti della Scuola Secondaria di I e II grado sarà necessaria la frequenza del nuovo percorso di Formazione Iniziale e di Tirocinio (FIT) di durata triennale. Durante tale percorso, al quale si potrà accedere con la laurea magistrale e il possesso di 24 CFU – acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare – nelle discipline antropo-psicopedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, i docenti avranno la possibilità di conseguire, durante il primo anno, l'abilitazione all'insegnamento della disciplina oppure la specializzazione per il sostegno didattico. Alle tre prove d'esame previste per l'accesso al FIT, si aggiunge un'ulteriore prova scritta per coloro che concorrono su contingenti di posti di sostegno.

Non si può in questa sede, per ragioni di spazio, approfondire ulteriormente il carattere di innovazione introdotto da questo percorso, che prevede fra l'altro, sin dal primo anno, una retribuzione per i frequentanti, e bisognerà attendere – soprattutto in ragione dell'attivazione del quarto ciclo dei Corsi di sostegno sulla base del D.M. 30 Settembre 2011 – ancora un po' di tempo per analizzare i programmi che saranno stabiliti e l'organizzazione didattica dei percorsi al fine di comprendere se possono rappresentare una possibilità ulteriore per il potenziamento della carica inclusiva degli insegnanti di sostegno e, dunque, per la trasformazione della “risposta specialistica” in “risposta ordinaria” (Caldin, Cinotti, & Ferrari, 2013).

3. IL POSIZIONAMENTO DEL PROBLEMA DI RICERCA

L'analisi del contesto della ricerca-formazione qui proposta ha permesso di sottolineare con forza il carattere di svolta che il legislatore, sulla

base di un ampio dibattito scientifico nazionale e internazionale, ha voluto imprimere alla formazione degli/le insegnanti di sostegno con l'attivazione del primo ciclo dei *Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità*. Una svolta – quella da una funzione sostanzialmente riabilitativa dell'insegnante di sostegno a una pienamente educativa e didattica – che può essere letta come un processo di ri-professionalizzazione, come un processo cioè volto a ridefinire i confini della professione (conoscenze, competenze, regole di condotta, ambiti di intervento) mediante “un miglioramento delle capacità” dei/le professionisti/e e una “razionalizzazione dei saperi messi in opera nell'esercizio della professione”, con lo scopo di giungere a “una più grande efficacia individuale e collettiva” funzionale ad aumentare il valore della professione sul piano socio-politico (Bourdoncle, 1991: 75). Lì dove tale ri-professionalizzazione ha ulteriormente approfondito il processo – già delineatosi con la Legge 104/1992 – di “universitarizzazione” (Bourdoncle, 2007) del percorso formativo necessario all'esercizio della professione, soprattutto per quel che concerne il riferimento costante sia ai saperi teorico-pratici legittimati dalla ricerca scientifica sia alle competenze professionali orientate a una progettazione educativo-didattica innovativa, da intendersi quale caratteristica precipua di una *forma mentis* critico-riflessiva e, perciò, dedita all'attività di osservazione e investigazione.

L'interconnessione tra questi due processi ha delineato una profonda trasformazione che ha visto compartecipi le Università interessate ad attivare i Corsi, i docenti abilitati intenzionati a prendere parte alle procedure di selezione per l'accesso alla specializzazione e le scuole di ogni ordine e grado propense ad accogliere i tirocinanti per il segmento *field experience* della formazione specialistica. Una trasformazione che se, almeno inizialmente, ha provocato un blocco azionale dovuto all'impossibilità, da parte di tutti gli attori sociali coinvolti, di perpetuare le routine precedentemente elaborate, ha consentito anche la produzione di nuovi saperi e di nuove strategie d'azione. Ossia, riprendendo Dewey (1973[1938]: 136), questa trasformazione – in quanto processo in divenire che trova la sua origine in una situazione “disordinata”, “disturbata”, “indeterminata”, “i cui elementi costitutivi” non formano ancora un “universo di esperienza” – ha prodotto un'incertezza che, non consentendo di ristabilire l'equilibrio perduto, ha richiesto una delucidazione teorico-pratica, volta a interconnettere tra loro gli elementi costitutivi della situazione originaria per generare un flusso vitale più equilibrato capace di strutturare nuove routine con il proprio senso specifico e condiviso. Lì dove la possibilità di attivare una tale delucidazione necessaria all'affrontamento della trasformazione in atto deriva prima di tutto dalla problematizzazione della situazione originaria di incertezza ossia deriva dal posizionare questa incertezza in un quadro categoriale (concetti, ipotesi, teorie) che implica “non [...] soltanto una mera sequenza, bensì una ‘conseguenza’ di idee, un ordine consecutivo siffatto che ognuna di esse determina la successiva come il suo proprio ri-

sultato e, a sua volta, ciascun risultato si appoggia o si riferisce a quelli che lo precedono” (Dewey, 1961[1933]: 63).

In questo senso, sempre seguendo Dewey (1973[1938]: 139), se “avvertire che una situazione richiede un’indagine è il primo passo dell’indagine stessa”, allora il processo di posizionamento del problema da risolvere mediante l’indagine inizia già con l’emergenza delle questioni di ricerca. Queste ultime, infatti, portano con sé un orizzonte di senso (ossia un linguaggio, delle categorie concettuali e operative, dei criteri di valutazione del reale) che apre possibili strade di indagine e conseguentemente possibili soluzioni, escludendone altre. Sicché l’elaborazione delle questioni di ricerca è un’attività delicata che richiede un lavoro critico di esplicitazione dei non detti che sempre si celano nel linguaggio e che possono influenzare *en profondeur* l’intero processo di indagine. Per tale motivo, le questioni alla base della ricerca-formazione che qui si propone sono state ampiamente condivise nella fase di macro-progettazione del Corso e, nello specifico, dell’attività di tirocinio indiretto.

In particolare, le domande che hanno sollecitato l’indagine possono essere sintetizzate in tre grandi questioni che concernono:

1. l’*engagement* degli/le specializzandi/e della scuola secondaria di I e II grado. La partecipazione al Corso prevede il superamento di un concorso, che consta di tre prove (test preselettivo, scritto e orale), a cui si accede solo se in possesso dell’abilitazione all’insegnamento in una disciplina scolastica; abilitazione ottenuta solitamente mediante la frequenza a un corso di formazione – anche questo ad accesso limitato – di durata biennale (SSIS) o annuale (PAS, TFA) successivo alla laurea magistrale. In questo senso, una formazione di circa 6 o 7 anni è il requisito necessario per l’accesso al Corso, la cui offerta formativa comporta un impegno corposo (450 ore di lezioni in presenza, 675 ore di studio individuale, 300 ore di tirocinio e 75 ore per l’elaborazione dei prodotti da discutere per la prova finale) da assolvere in non meno di otto mesi e con poche possibilità di assenza. Di fronte a un tale onere, si è scelto di indagare i percorsi biografici dei/le partecipanti per comprendere il processo decisionale che li ha condotti/e a una tale scelta e, dunque, per individuare le tensioni – convergenti e divergenti, cooperative e conflittuali (Blanc, 1992) – che sussistono tra le motivazioni intraindividuali e interindividuali e i relativi sistemi di valori che le informano e le sostengono (Schurmans, 2001);
2. la ‘natura’ della formazione proposta. Il dispositivo di formazione del Corso (60 CFU) prevede una netta focalizzazione sulle conoscenze e sulle competenze psico-pedagogiche. Infatti, per quanto concerne gli insegnamenti e i laboratori, i saperi teorico-pratici maggiormente mobilitati afferiscono agli ambiti pedagogico-didattico (27 CFU) e neuro-psicologico (15 CFU) così come, per quanto concerne il tirocinio e la prova finale (15 CFU), l’esperienza di formazione sul campo e la sua rielaborazione critica sono massicciamente centrate sull’analisi dei bisogni degli studenti con disabilità, sulla progettazione di

interventi educativo-didattici inclusivi e/o integrativi, sulla scelta dei metodi e degli strumenti di insegnamento-apprendimento, sulla valutazione dell'intervento e dei suoi effetti. I restanti 4 CFU sono relativi alla legislazione primaria e secondaria riferita all'integrazione scolastica. Un tale tipo di dispositivo, dunque, richiede lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze che fanno riferimento a paradigmi epistemologico-teoretici e ad approcci metodologico-pratici che spesso i/le partecipanti non hanno incontrato nel loro percorso accademico e a cui sono stati introdotti, in maniera generale e non specifica, nel corso delle attività formative per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento. Ci si è chiesto, dunque, se e in che modo gli specializzandi operano una transizione dalle "discipline da insegnare" alle "discipline per insegnare" (Rougemont, 2018);

3. la figura professionale dell'insegnante di sostegno. Sebbene tale figura faccia parte ormai da lungo tempo del panorama professionale della scuola italiana e sebbene tale panorama negli ultimi decenni si sia fortemente orientato verso un assetto sempre più collegiale (si pensi al ruolo che giocano il Collegio dei docenti, i Dipartimenti disciplinari, il Consiglio di classe sul lavoro di tutti i docenti), le pratiche quotidiane di insegnamento-apprendimento restano ancora tutt'oggi centrate sulla relazione tra l'insegnante disciplinare e gli alunni che compongono la classe. Infatti, l'insegnante disciplinare, pur progettando la sua attività educativo-didattica con gli altri insegnanti del Dipartimento e del Consiglio di classe, ricopre un ruolo decisivo nel *design* dell'intervento sia a livello dell'individuazione degli obiettivi e dei contenuti sia a livello dell'elaborazione dei metodi e degli strumenti necessari alla trasmissione/produzione dei saperi. Da ciò consegue che non è semplice per l'insegnante di sostegno, in qualità di co-titolare della classe, assolvere al suo ruolo di insegnante di tutti gli studenti e non solo degli studenti con disabilità, mettendo in atto strategie di co-progettazione e di co-intervento che rimandano a capacità di mediazione, di collaborazione e di cooperazione (Ianes & Cramerotti, 2015). Sicché un terzo intento della ricerca-formazione è stato comprendere se e in che modo i partecipanti al Corso di formazione hanno messo in moto un riconfigurazione della propria identità professionale al fine di esercitare la funzione di insegnante di sostegno e, più in generale, se e in che modo hanno proceduto a un ripensamento della figura professionale dell'insegnante *tout court* (Perez-Roux, 2012).

La definizione di queste tre questioni di ricerca, come si diceva poco sopra, rimanda a un preciso orizzonte di senso che è possibile qui individuare nella postura epistemologica della pedagogia critico-comprensiva (Grane-se, 1993; Apel, 2000; Schurmans, 2006; Chello, 2017) che – intrecciando le prime concettualizzazioni del pragmatismo americano con i più recenti sviluppi del pragmatismo francofono (Chello, 2013a; Foucart, 2013) – non

consente più di pensare l'agire individuale come il risultato di un processo di attivazione determinato esclusivamente da forze endogene o esogene (Schurmans, 2014). Un tale pensiero focalizza l'attenzione solo su uno dei due elementi del rapporto tra mondo interno e mondo esterno, riducendo così la conoscenza o al tentativo di individuare il linguaggio oggettivo che dica il reale o al tentativo di far coincidere il reale con il linguaggio che una certa comunità culturale ha forgiato (Corbi, 2005 e 2010). Contro un tale intendimento, è necessario ritornare a pensare, con Dewey e Bentley (1974[1949]), l'agire come un processo la cui unità di base è la relazione originaria e naturale tra organismo e ambiente, con la conseguenza che la conoscenza di una tale relazione deve fondarsi su uno sguardo capace di attenzionare i flussi costanti che intrecciano soggetti, oggetti e contesti (Corbi & Oliverio, 2013a, 2013b; Chello, 2013b; Corbi & Perillo, 2014).

A partire da un tale paradigma epistemologico, la formazione – intesa sia nella sua dimensione più generale quale formazione umana dell'uomo sia nei suoi aspetti più specifici quale, ad esempio, formazione dell'identità professionale – è da pensarsi come un processo contrassegnato da profonde e incessanti riconfigurazioni che delineano percorsi multipli e ricorsivi, fatti da accelerazioni, pause e regressioni (Bondioli & Savio, 2018). Ne consegue che i fenomeni di transizione – come quelli vissuti dai/lle futuri/e insegnanti di sostegno durante la partecipazione al corso di specializzazione – non sono più identificati, come nelle teorie lineari dello sviluppo (*à la Piaget*) o come nelle teorie cicliche del corso di vita (*à la Erikson*), quali momenti critici che alterano la direzione di un processo sostanzialmente predeterminato e che segnano, in maniera progressiva o regressiva, gli stadi successivi di formazione in relazione all'avvenuto (o al non avvenuto) 'corretto' superamento della situazione conflittuale precedente (Darnon *et al.*, 2008; Balleux & Perez-Roux, 2013). Le transizioni, oggi, vengono riconosciute non solo nella frequenza quantitativa, ma anche nella loro profondità qualitativa: non essendo più intese come rapidi passaggi da una fase di stabilità all'altra, esse sono considerate come spazi-tempo che il soggetto abita radicalmente, poiché ha da affrontare la caratterizzazione incerta della situazione in cui si trova mediante l'attuazione di strategie volte a ricercare nuove possibilità, seppur momentanee, di equilibrio dinamico (Chello, 2018).

In questo senso, le transizioni, in generale, e le transizioni professionali, nello specifico, si configurano come fenomeni più o meno lunghi e diffusi, in cui la rottura delle quotidiane pratiche di significazione, da un lato, genera un momentaneo blocco dell'azione e, da un altro lato, "attiva [...] un processo di cooperazione conflittuale che mira alla costruzione di una convenzione rinnovata" (Schurmans *et al.*, 2008: 304). Lì dove questo processo di cooperazione conflittuale corrisponde a quel flusso continuo di transazioni tra organismo e ambiente che Dewey (1948[1925]) individua quale condizione di possibilità dell'esperienza e la cui riorganizzazione consapevole in direzione dei principî di continuità e crescita trasforma l'esperienza in esperienza educativa (Dewey, 2014[1938]). Ossia le transizioni non sono dei

rapidi passaggi in cui non accade nulla, ma sono degli spazi-tempo in cui si producono numerose transazioni tra il soggetto e se stesso, tra il soggetto e gli altri attori sociali, tra il soggetto e il contesto di riferimento, che incidono più o meno fortemente e radicalmente sulle configurazioni identitarie di tutti gli elementi in gioco (Chello & Perez-Roux, 2018).

In questo senso, indagare l'esperienza di formazione di 62 docenti (45 F, 17 M) impegnati/e a conseguire la specializzazione per le attività di sostegno didattico per gli alunni con disabilità della scuola secondaria di I e II grado ha significato indagare l'insieme plurale e non predeterminabile di transazioni, più o meno cooperative e conflittuali, che hanno condotto gli/le specializzandi/e ad iscriversi al Corso, a confrontarsi con saperi e sapere completamente nuovi e a proiettarsi (o no) in un nuovo ambito lavorativo, per effettuare quella transizione professionale utile allo svolgimento della funzione specialistica.

4. UNA PRIMA ESPLORAZIONE DEL PROBLEMA DI RICERCA

Al fine di indagare le transizioni identitarie sottese al processo di transizione professionale dalla figura dell'insegnante disciplinare a quella dell'insegnante di sostegno si è scelto, nel concepire il dispositivo di ricerca-formazione, di individuare due tipologie di esplorazione, che sono state utilizzate in maniera alternata nel corso del tirocinio indiretto. In una prima fase (Settembre 2014), l'informazione è stata costruita attraverso strumenti di indagine a basso grado di strutturazione al fine di consentire ai ricercatori-formandi di elaborare una narrazione scritta volta a far emergere – attraverso uno scavo più o meno profondo nella propria storia di vita, sollecitato da alcune domande-stimolo del ricercatore-formatore circa gli apprendimenti formali, non formali e informali sviluppati nei diversi contesti esperienziali – le motivazioni e le aspettative rispetto al Corso (prima e seconda questione di ricerca). A partire dall'analisi di queste prime informazioni, si è proceduto a elaborare – come si vedrà nel paragrafo successivo – un dispositivo di ricerca-formazione caratterizzato dall'uso di strumenti di indagine più strutturati, che sono stati utilizzati, in una seconda fase del tirocinio indiretto (Ottobre 2014/Febbraio 2015), per sollecitare la riflessione dei ricercatori-formandi su specifici aspetti della loro esperienza di formazione *field experience*. Infine, in una terza fase (Marzo/Aprile 2015), si è fatto ritorno a una esplorazione condotta con strumenti a basso grado di strutturazione così da consentire ai ricercatori-formandi di essere più liberi sia nel ricostruire narrativamente l'intera esperienza di formazione vissuta durante il Corso di specializzazione, per fornire una rappresentazione attuale della propria identità professionale, sia nel proiettarsi nel futuro immaginando la propria pratica professionale in classe (terza questione di ricerca).

In particolare, per quanto concerne la prima fase della ricerca-formazione, le 62 narrazioni raccolte sono state analizzate con il fine di:

- a) comprendere, in relazione alla prima questione di ricerca, sia l'intreccio tra le motivazioni intrinseche e le motivazioni estrinseche sottese alla scelta di partecipare al Corso sia la percezione che il ricercatore-formando ha strutturato di se stesso rispetto a quest'intreccio. Con riferimento a Schurmans (2001), infatti, è possibile distinguere la postura dell'attorialità da quella dell'agentità: la prima si definisce quando il ricercatore-formando si riconosce come l'autore delle proprie scelte di vita effettuate in relazione alle specifiche condizioni contestuali, mentre la seconda si delinea quando il ricercatore-formando si percepisce come agito da forze esterne (persone e/o eventi) al punto tale da essere determinato nelle proprie scelte di vita;
- b) esaminare, in relazione alla seconda questione di ricerca, la natura del legame tra gli apprendimenti pregressi (formali, non formali e informali) dei ricercatori-formandi e gli apprendimenti da questi sviluppati durante il percorso di specializzazione, così da avere qualche indizio sulla possibile transizione dai saperi disciplinari ai saperi pedagogico-didattici. Tale disamina è stata condotta a partire dalle categorie di progressività e di immediatezza (Rémy, 1996): la prima rimanda all'idea secondo la quale la scelta di partecipare al Corso di specializzazione sia avvenuta in maniera graduale attraverso una serie di esperienze consecutive che l'hanno portata a maturazione, mentre la seconda suggerisce che la scelta si sia prodotta in un momento in maniera improvvisa e istantanea attraverso una sensibile virata rispetto alle esperienze precedenti.

L'incrocio dei due assi analitici appena richiamati ha offerto la “possibilità di elaborare un modello esplorativo (fig. 1) a partire dal quale è possibile analizzare le diverse narrazioni, non per attribuire loro un ordine classificatorio inamovibile” (Chello, 2014: 55), ma al contrario per investigare in maniera più approfondita le molteplici transazioni identitarie che si delineano tra i ricercatori-formandi e il loro contesto d'azione e per seguirne le possibili dinamiche trasformative. In questo senso, le possibili forme di transazione identificabili incrociando, in una matrice a quattro ingressi, le categorie di attorialità, agentità, progressività e immediatezza sono da intendersi come posizionamenti che si rivelano in un certo tempo storico e che sono soggetti a movimenti e passaggi che delineano percorsi transazionali e transizionali singolari e specifici. Per dirlo in maniera più chiara, il modello che qui si propone è uno strumento per mettere in luce e non in ombra la pluralità esistenziale delle storie di vita.

La prima forma transazionale identificabile è quella della scelta costruita, in cui è possibile far rientrare la metà delle narrazioni raccolte (32 su 62) e si caratterizza per l'intreccio tra una scelta effettuata in maniera progressiva e una scelta effettuata incarnando la postura dell'attorialità. La storia di Ursula (F, II)⁶ ce ne offre un esempio: dopo aver ottenuto l'abi-

6 I nomi dei ricercatori-formandi sono inventati. In particolare, la terza lettera del vero nome degli insegnanti è stata usata come iniziale del nome di fantasia. Dopo i nomi, in

litazione all'insegnamento per la disciplina *Disegno e storia dell'arte*, fatica a ottenere delle supplenze e inizia così ad accettare gli incarichi che le vengono offerti, pur non essendo specializzata per il sostegno didattico. Queste prime esperienze professionali, accettate soprattutto per esigenze economiche (motivazione estrinseca), la pongono di fronte ai limiti derivanti dall'assenza di una preparazione specifica e consentono, a poco a poco, l'emergenza della volontà di sviluppare quelle conoscenze e competenze necessarie a ricoprire un tale incarico (motivazione intrinseca). Il tempo, da un lato, e l'intreccio tra elementi esterni e interni, dall'altro, delineano così le condizioni a partire dalle quali Ursula può riconoscersi come l'autrice della propria scelta di prender parte al Corso. Se fin qui la storia di Ursula è paradigmatica, perché descrive una dinamica transazionale riscontrabile in molte altre narrazioni, essa va però anche al di là di questo paradigma: la sua attorialità, infatti, si esprime al punto tale da interconnettere i propri apprendimenti progressi (la tesi di laurea dedicata alla progettazione universale e gli anni di collaborazione con una docente universitaria interessata alla progettazione partecipata) con gli apprendimenti ancora da sviluppare, individuando così un legame tra i saperi disciplinari e i saperi pedagogico-didattici necessari, ad esempio, all'elaborazione di un Progetto Educativo Individualizzato o di un Piano per l'Inclusione.



Fig. 1: Modello esplorativo

Al contrario, Aurora (F, II) è oggetto di una scelta ineluttabile. Fin dall'ultimo anno della scuola secondaria di I Grado, sente forte dentro di sé la passione per l'insegnamento, che la induce a effettuare il lungo percorso formativo (scuola seconda di II Grado, laurea, SISS) per conseguire l'abilitazione

parentesi, vi è l'indicazione del genere dei ricercatori-formandi e il grado di scuola per cui si sta conseguendo la specializzazione per divenire insegnante di sostegno. Sicché I sta per scuola secondaria di I grado e II sta per scuola secondaria di II grado.

all'insegnamento. Se – afferma nella sua narrazione – “la classe è il mio posto dove posso esprimere pienamente me stessa e le mie competenze”, al tempo stesso la classe si rivela poco dopo un’arma a doppio taglio: “le disastrose modalità di reclutamento professionale” e la penuria di possibilità di insegnare la sua disciplina, la inducono ad accettare, anno dopo anno, le supplenze come insegnante di sostegno. Sebbene tali esperienze si rivelino importanti, perché le consentono di scoprire nuove prospettive personali e professionali, la scelta – maturata nel tempo – di iscriversi al Corso di specializzazione e, dunque, di intraprendere la conseguente transizione professionale viene descritta come dipendente sostanzialmente da fattori esterni e determinanti: la sua età non più giovane, la presenza di una figlia piccola, un compagno dal lavoro precario, un mutuo da pagare. Ossia le motivazioni interne che pure emergono sono deboli e non riescono a mitigare la forza impositiva delle motivazioni estrinseche al punto che l’iscrizione al Corso appare come l’unica soluzione possibile. Nel caso di Aurora e in quelli simili (12 su 62), la forma della transazione identitaria o non offre elementi per comprendere se sia in atto una transizione dai “saperi da insegnare” ai “saperi per insegnare” oppure, se li offre, questi elementi descrivono un’assenza di movimento, quasi come se vi fosse un arroccamento sui saperi disciplinari, a cui ci si è formati e che si vorrebbe insegnare.

Dal lato delle scelte caratterizzate dall’immediatezza e dall’attorialità, la storia di Cinzia (F, I) ci parla di una scelta per intuizione. Dopo la laurea, non riuscendo a esercitare la professione di archeologa – la sua “vera” passione –, inizia a lavorare come operatrice per alcune cooperative impegnate nella progettazione e nell’attuazione di interventi educativi per la riduzione del disagio sociale. Tra le diverse esperienze che effettua, Cinzia lavora come educatrice per l’inclusione nelle scuole primarie della sua città e scopre così un mondo che non aveva mai visto prima, a cui si interessa immediatamente e che vuole coltivare. Il suo sogno nel cassetto viene rimpiazzato prontamente da un nuovo sogno: diventare insegnante di sostegno e, dunque, iscriversi al Corso per il conseguimento della specializzazione. Tuttavia, prima di giungere al traguardo, “bisogna passare le forche caudine dell’abilitazione all’insegnamento sulla materia”, a cui è decisamente poco interessata. In questo caso, come negli altri 10 individui, l’intuizione della volontà o del desiderio di diventare un’insegnante di sostegno delinea una dinamica transazionale tale per cui sono i “saperi per insegnare” ad essere messi al centro, con la conseguenza che la transizione dai saperi disciplinari a quelli pedagogico-didattici si è già concluso o perché, come nel caso di Cinzia, i primi non riscuotono interesse o perché, come nel caso di Raffaella (F, I), il riconoscimento della “vocazione” di insegnare sul sostegno si lega strettamente alla “missione politica” di combattere l’indifferenza e le discriminazioni che l’avevano indotta precedentemente a intraprendere la carriera di pittrice e poi di insegnante di *Arte e immagine* nelle scuole secondarie di I Grado.

Infine, la storia di Nadia (F, I) consente di rappresentare il modello della scelta inattesa (2 su 62). Nella sua narrazione, Nadia scrive: “L’iscrizione

al bando per accedere al corso di specializzazione all'insegnamento delle attività per il sostegno, che attualmente sto frequentando, è avvenuta per puro caso, grazie alla persona che in quel momento stava vivendo la sofferenza insieme a me". Sono questo legame e questo dolore che la inducono a ritornare sui propri passi: se qualche anno prima, "ai tempi della SISS", si era rifiutata di frequentare il corso di 400 ore per il conseguimento della specializzazione poiché non si "riteneva pronta", adesso invece scrive di sentirsi "condotta da questa sofferenza a intraprendere questa strada, dopo aver capito veramente cosa significa dare e ricevere sostegno". Le parole qui riportate parlano chiaro: l'immediatezza della scelta, al contrario del caso precedente, si lega a una scoperta di cui l'insegnante sente di non essere realmente e profondamente l'autrice, quanto piuttosto una realizzatrice. C'è qualcosa di più forte – l'esperienza della sofferenza, che "conduce" a questa impresa, che può essere solamente assecondata. Ed è questa stessa esperienza che consente a Nadia di abitare la transizione dai "saperi da insegnare" ai "saperi per insegnare": è l'apprendimento informale sviluppato nel corso di questa esperienza dolorosa che le apre la strada, ancora tutta da percorrere, per avvicinarsi a quei saperi necessari a strutturare una postura professionale che le possa consentire di offrire il giusto sostegno agli studenti con disabilità.

Accanto a queste storie che delineano dinamiche transazionali precise, ve ne sono altre (6 su 62) che rimandano a situazioni in cui le dinamiche transazionali o sono poco chiare (i ricercatori-formandi non offrono sufficienti informazioni per effettuare l'analisi) o sono mutevoli nel tempo (i ricercatori-formandi disegnano passaggi da un quadrante all'altro del modello esplorativo). Si pensi al caso di Elisa (F, I) che, per ragioni economiche, accetta una supplenza sul sostegno che le consente, quasi improvvisamente, di ritornare con la memoria alla sua infanzia vissuta in un altro Paese dove esistevano ancora le classi differenziali. Questa rammemorazione è foriera di un grosso processo di riconfigurazione personale e professionale che induce Elisa a scrivere: "Sono ormai tre anni che insegno Sostegno nella scuola secondaria di primo grado e che penso di iscrivermi al Corso. Il primo anno per necessità, il secondo per sfida, quest'ultimo per scelta". Come a dire che, nel corso del tempo, la scelta di intraprendere il percorso specialistico è 'basculata' tra l'immediatezza e la progressività così come tra l'agentità e l'attorialità.

5. IL DISPOSITIVO DI RICERCA-FORMAZIONE

Durante la prima fase dell'esperienza di Tirocinio indiretto sono state proposte attività non strutturate, individuali e di gruppo – legate all'analisi delle proprie rappresentazioni sui temi del sostegno e della disabilità, alla riflessione sui propri stili di apprendimento, alla ricostruzione della propria storia formativa e professionale, all'indagine delle motivazioni che avevano portato alla scelta del percorso di formazione nonché alle aspetta-

tive nutrite verso di esso – che sono state una base per le narrazioni a cui è stato dedicato il precedente paragrafo.

L'analisi di tali narrazioni e delle attività di riflessione proposte durante i primi incontri è stata funzionale alla rilevazione dei bisogni formativi a partire dai quali è stato poi possibile definire, con maggiore precisione rispetto alla macro-progettazione iniziale, un dispositivo di ricerca-formazione in grado di contribuire a configurare lo spazio del Tirocinio indiretto come “sede ‘appartata’ e decentrata” in cui agire “processi di analisi e di riflessione sul vissuto” (Perla, 2012: 26-27). Infatti “[l]’apprendere che ha luogo nel tirocinio è per un verso idiografico e situato poiché basato sul coinvolgimento personale dello studente nel contesto; per altro verso esso propizia un apprendimento a distanza dall’esperienza”: in tal senso, la progettazione delle attività deve essere indirizzata verso l’obiettivo di stimolare e sostenere una “riflessione post-attiva”, garanzia del valore formativo dell’esperienza di tirocinio (*Ibidem*).

Il costrutto della riflessività, e dunque la volontà di concorrere alla formazione di un professionista riflessivo (Schön, 2006[1987]), ha guidato la progettazione delle attività e la messa a punto degli strumenti, anche in considerazione del fatto che la gestione dell’incertezza e dell’imprevedibilità, se è diffusa ampiamente nel mondo delle professioni contemporanee, è, nel caso dei professionisti della formazione, una dimensione caratterizzante del loro agire. Nello specifico dell’insegnamento, fermo restando la necessità di una stretta competenza disciplinare, ciò che è richiesto è di

muoversi all’interno di uno spazio, negoziando un percorso con persone, materiali, saperi più o meno taciti. L’insegnante entra in un contesto nel quale egli stesso riconosce delle regole implicite, delle reciproche aspettative che fanno parte del suo ruolo di docente. [...] Il lavoro dell’insegnante ha quindi a che fare, oltre che con il proprio sapere disciplinare, con un’intelligenza a lavoro che gli permette di gestire una situazione problematica. (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008: 27-28)

Una postura riflessiva diventa ancor più irrinunciabile quando all’insegnante è richiesto di agire in un’ottica inclusiva. Se, infatti, si assume una prospettiva che mette in discussione l’idea che i contesti siano neutrali rispetto allo stato dei soggetti e che questi ultimi debbano essere sostenuti in un processo di avvicinamento a una norma già data (Medeghini & Fornasa, 2011; Medeghini, 2015), l’educazione inclusiva diventa un esercizio continuo di apertura alle differenze, di costituzione di un luogo in cui negoziare un “accomodamento ragionevole” – come suggerisce la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006 – che garantisca a tutti adeguate condizioni di apprendimento e partecipazione (Booth & Ainscow, 2008). È in tal senso che non ci si può non impegnare in una continua ‘conversazione’ con la situazione (Schön, 2006[1987]), essere un “agente-sperimentatore” ossia un soggetto che realizza “esperimenti interpretativi e conoscitivi funzionali sia a generare nuove comprensioni dei

fenomeni sia a produrre un cambiamento delle situazioni stesse” (Striano, 2012: 352). Agire riflessivo e agire inclusivo sono intimamente legati perché accomunati da una dimensione processuale entro la quale si è chiamati ad affrontare situazioni problematiche, non codificabili *a priori* e, pertanto, non gestibili attraverso procedure standardizzate (Manno, 2015).

In considerazione, dunque, dello spazio del tirocinio come “luogo di un fare riflessivo, altamente situato e produttivo di un sapere pratico, sede di apprendimenti non riconducibili agli apprendimenti formali dell’università ma determinanti per la costruzione del sé professionale” (Perla, Elia & Massaro, 2018: 176) e della volontà di sostenere nei corsisti lo sviluppo e la messa in atto di “forme di *razionalità pratica ed emancipativa* che li mettano in grado di funzionare come agenti di trasformazione e di cambiamento” (Striano, 2001: 8), il dispositivo di ricerca-formazione progettato ha identificato come obiettivo generale il potenziamento delle competenze di *osservazione delle e riflessione sulle* pratiche professionali, prevedendo uno spazio adeguato al consolidamento delle competenze progettuali già possedute, ma rilette in chiave inclusiva. Più nello specifico, si è cercato di favorire l’acquisizione di conoscenze e la strutturazione di competenze relative all’osservazione partecipante e alla riflessione critica, all’analisi del proprio agire professionale e alle strategie di valutazione e autovalutazione delle pratiche professionali.

Funzionali allo sviluppo di tali competenze sono stati gli strumenti proposti nel Kit Formativo fornito ai ricercatori-formandi e consistenti in schede per: l’osservazione dei contesti scolastici, la redazione del diario di bordo, la riflessione sulle pratiche professionali e l’elaborazione problematizzante delle attività di confronto e dibattito in classe con il *tutor* supervisore e i colleghi di corso. Alcuni strumenti sono stati predisposti *ad hoc* come nel caso delle schede per la riflessione sui prodotti narrativi e audiovisivi proposti come materiale stimolo per le discussioni in aula; delle schede per l’analisi delle attività di *brainstorming*; delle schede per l’analisi dei momenti di incertezza professionale e delle griglie per l’elaborazione dei diari di bordo. Altri sono stati reperiti in letteratura, talvolta proposti senza nessun tipo di adattamento – come nel caso dell’*Index per l’inclusione* utilizzato per l’analisi dei contesti scolastici ma anche come supporto per la progettazione delle attività didattiche inclusive –, talvolta, invece, proposti in forma rielaborata. È questo il caso, ad esempio, della *Griglia per l’analisi della propria situazione di incertezza professionale*⁷ che ha l’obiettivo di rendere i ricercatori-formandi più consapevoli dei processi transazionali vissuti nel passato o che si stanno vivendo nel presente per

7 Si tratta di una griglia rielaborata a partire da quella fornita dalla prof.ssa M.-N. Schurmans nel corso *Les Transactions sociales 1 et 2* all’Université de Genève, Faculté de Psychologie et Sciences de l’éducation, Section Formation des Adultes. Informazioni sul corso sono disponibili alla presente pagina: <http://admsrvnt1.unige.ch/fapse/acra.nsf/ecb7c7e3188f0085c1256cc4004fae85/2aecd06f8c8af01fc1256e9f004411bd?OpenDocument>.

meglio orientarli e gestirli al fine di ripensare le situazioni di incertezza e transizione professionale come situazioni produttive e positive. O ancora è il caso dell'*Esagono dell'insegnamento*⁸ – che aiuta a riflettere sulle azioni didattiche attraverso sei dimensioni (apprendimento, sviluppo e valutazione; standard professionali; valori e credenze; saperi accademici, curriculari e pedagogici; saperi professionali; comunità e politiche scolastiche) – e, infine, delle domande guida per l'analisi dei *Circoli dialogici riflessivi*⁹.

Molta importanza è stata attribuita alle attività in grado di valorizzare la dimensione relazionale della formazione e, dunque, ai momenti di confronto durante le ore di tirocinio indiretto, a partire dai dati raccolti durante il tirocinio diretto e/o dai materiali stimolo specificatamente individuati per questo percorso.

I prodotti di ciascun momento formativo hanno rappresentato la base per l'elaborazione della *Relazione sull'esperienza di tirocinio*, oggetto di discussione e valutazione, unitamente alla *Relazione di approfondimento teorico* e al prodotto legato alle TIC, durante l'esame finale per il conseguimento del titolo di specializzazione.

Così se la prima fase del percorso è stata funzionale all'elaborazione della prima sezione intitolata appunto *La mia storia, le mie motivazioni e le mie aspettative*, tutte le altre hanno portato al completamento del documento che, nella sua macrostruttura, risultava composto da cinque sezioni e corredato dall'introduzione, i riferimenti bibliografici e gli eventuali allegati. In ogni sezione, i ricercatori-formandi avevano la possibilità di organizzare i contenuti in eventuali paragrafi, tenendo ferma la coerenza con la sezione.

La seconda sezione – *Culture, politiche e pratiche della scuola che mi ha ospitato* – era invece destinata a una descrizione ampia e dettagliata del contesto scolastico sede del tirocinio, sviluppata a partire dalle osservazioni condotte, dai documenti raccolti e dalle analisi elaborate in particolar modo attraverso gli indicatori dell'*Index per l'inclusione* (Booth & Ainscow, 2008). Questi ultimi avrebbero dovuto sostenere la focalizzazione dell'attenzione su alcuni elementi costitutivi dell'identità pedagogica della scuola (la cultura), della sua organizzazione (politiche) e delle pratiche d'insegnamento e permetterne una valutazione del livello di inclusività. Le domande guida fornite per l'elaborazione di questa seconda sezione invitavano il ricercatore-formando a chiarire altresì le modalità di scelta della scuola e a specificare gli accordi presi con il Dirigente Scolastico e con il *tutor*; a presentare la scuola con riferimento alla tipologia, al contesto ter-

8 Si tratta della traduzione e di un parziale adattamento del *Framework for Dialogue about Teaching*, che fa parte dell'Exeter Model of Initial Teacher Education, <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/partnership/theexetermodelofite>

9 Le domande contenute nella scheda sono state formulate tenendo conto dei criteri di autovalutazione della Comunità di Ricerca Filosofica, riconducibili alla pratica di educazione al pensiero complesso proposta da M. Lipman e nota come *Philosophy for Children* (Cfr. Cosentino, 2002; Lipman, 2005; Santi, 2005).

ritoriale nonché alle barriere e/o ai facilitatori in essa presenti da un punto di vista architettonico.

Nella terza sezione – *La mia esperienza di tirocinante* – si collocava, invece, la descrizione della classe con riferimento al numero e alle caratteristiche degli studenti, ma anche al clima più o meno inclusivo entro cui si sviluppavano i processi di insegnamento-apprendimento; la presentazione dello/a studente/studentessa con disabilità presente, a partire dai dati tratti dalla Diagnosi Funzionale, dal Profilo Dinamico Funzionale e dal Piano Educativo Individualizzato; all'analisi, interpretazione e problematizzazione delle attività osservate e documentate attraverso le note di campo registrate nel corso dell'osservazione partecipante. Ai ricercatori-formandi era stato richiesto di focalizzare l'attenzione sulla tipologie di attività osservate, sulle metodologie e le risorse utilizzate, sul tipo di compiti assegnati, sulle risposte attese e sulle modalità di valutazione, ma anche di rilevare le proprie impressioni, le emozioni provate e i dubbi eventualmente emersi, con l'obiettivo di identificare i punti di forza e di debolezza dell'attività e ipotizzare i possibili comportamenti che avrebbero desiderato mettere in atto. Per ciascuna giornata di tirocinio diretto, le osservazioni dovevano essere formalizzate nel *Diario di osservazione quotidiana*, punto di partenza per la redazione di questa sezione.

Seguendo le fasi del tirocinio diretto che prevede, con la guida del *tutor* della scuola, anche la gestione diretta di un'attività didattica, uno spazio delle attività di ricerca-formazione previste nel tirocinio indiretto è stato riservato all'attività di progettazione inclusiva. A partire dall'individuazione di una situazione problematica, i ricercatori-formandi, anche avvalendosi nuovamente dell'*Index per l'inclusione* come strumento di progettazione, dovevano definire gli obiettivi, a lungo, medio e breve termine, e organizzare l'attività selezionando i contenuti, scegliendo la metodologia didattica, individuando le risorse necessarie e dichiarando le modalità di monitoraggio e valutazione. La quarta sezione della Relazione – *Progettazione educativa inclusiva: un esempio* – avrebbe dovuto accogliere l'illustrazione dettagliata dell'attività di progettazione.

Nella parte conclusiva della Relazione intitolata *Che cosa farò quando sarò in classe. Conclusioni e prospettive*, anche in relazione alle motivazioni e alle aspettative narrate nella prima sezione, ricercatori-formandi avrebbero dovuto impegnarsi in un esercizio riflessivo funzionale a far emergere le trasformazioni e/o il consolidamento della propria identità personale e professionale. In tal senso, era loro richiesto di effettuare un bilancio degli apprendimenti realizzati attraverso l'intero *Corso di formazione*, di prevedere dei possibili cambiamenti nella propria pratica didattica disciplinare e immaginare come sarebbe stata quella legata alle attività di sostegno didattico. È proprio dalla lettura di queste scritture conclusive che è possibile, oltre che procedere a una valutazione dei dispositivi di ricerca-formazione proposti, riflettere sugli effetti del percorso e cogliere se le trasformazioni, inevitabilmente avvenute, assumono un carattere significativo rispetto all'emergere di un nuovo modello di insegnamento o se invece vanno a

confermare quello precedentemente posseduto. È, per questo motivo, che, in continuità con il presente contributo, in un successivo lavoro si proporrà l'analisi delle narrazioni ospitate nell'ultima sezione della Relazione così da completare l'analisi delle transazioni identitarie che strutturano dall'interno il processo di transizione professionale verso l'insegnamento di sostegno.

BIBLIOGRAFIA

- Apel, K.O. (2000), *La controversie expliquer-comprendre. Une approche pragmatico-transcendentale*, Paris: Cerf.
- Balleux, A. & Perez-Roux, T. (2013), “Autour des mots de la formation: «transitions professionnelles»”, in *Recherche et formation*, n. 74, pp. 101-114.
- Banzato, S. & Mattioli, L., (2011), *Metodi e strumenti per la qualità dell'integrazione scolastica della persona disabile. Dalla teoria alla pratica*, Sant'arcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editori.
- Barbieri, M.A. (2004), “La formazione e il profilo professionale del docente di sostegno specializzato”, in *Atti Seminario FADIS: L'insegnante di qualità è la qualità della scuola*, Oristano 26-30 Aprile 2004, reperibile su <http://www.integrazionescolastica.it/article/362>, consultato il 12/09/2018.
- Blanc, M. (ed.) (1992), *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris: L'Harmattan.
- Bocci, F. (2016), “I Medici Pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione educativa”, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. IV, n. 1, pp. 25-46.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2018), *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma: Carocci.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Superare gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*, Trento: Erickson.
- Bourdoncle, R. (1991), “Note de synthèse: La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines”, in *Revue française de pédagogie*, n. 94, pp. 73-91.
- Id. (2007), “Autour des mots: Universitarisation”, in *Recherche et formation*, n. 54, pp. 135-149.
- Caldin, R., Cinotti, A. & Ferrari, L. (2013), “La prospettiva inclusiva. Dalla risposta ‘specialistica’ alla risposta ‘ordinaria’”, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, vol. VI, n. 11, pp. 44-57.
- Chello, F. (a cura di) (2013a), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Napoli: Liguori.
- Id. (2013b), “Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie”, in *Pensée plurielle*, n. 33-34, 2013, pp. 85-95.
- Id. (2014), “‘C’était comme se séparer de soi-même’. Transactions identitaires de jeunes étudiantes face à l'incertain”, in *Dialogue*, n. 205, pp. 51-65.
- Id. (2017), *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Id. (2018), “Transizione, transazione, trasformazione. Analisi di una triade pedagogica”, in F. Chello & T. Perez-Roux (a cura di) (2018), *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla trasformazione dell'insegnamento*, Pisa: ETS, pp. 37-60.
- Chello, F. & Perez-Roux, T. (a cura di) (2018), *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla trasformazione dell'insegnamento*, Pisa: ETS.
- Corbi, E. (2005), *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*, Milano: FrancoAngeli.
- Corbi, E. (2010), *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Napoli: Liguori.
- Corbi, E. & Oliverio, S. (a cura di) (2013a), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Idd. (a cura di) (2013b), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corbi, E. & Perillo, P. (a cura di) (2014), *La formazione e il “carattere pratico della realtà”. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cosentino, A. (a cura di) (2002), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Napoli: Liguori.
- Darnon, C., Butera, F. & Mugny, G. (2008), *Des conflits pour apprendre*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dewey, J. (1948[1925]), *Esperienza e natura*, Torino: Paravia.
- Id. (1961[1933]), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (1973[1938]), *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.
- Id. (2014[1938]), *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaele Cortina.
- Dewey, J. & Bentley, A. (1974[1949]), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri L., Striano M. & Melacarne C. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano: FrancoAngeli.
- Falorni, M.L. (1954), *Lo studio psicologico del carattere e delle attitudini*, Firenze: Giunti-Barbèra.
- Fiorani, M. (2017), “Giuseppe Ferruccio Montesano”, in *Aspi – Archivio storico della psicologia italiana*, reperibile su <https://www.aspi.unimib.it/collections/entity/detail/369/>, consultato il 12/09/2018.
- Foucart, J. (2013), “Pragmatisme et transaction. La perspective de John Dewey”, in *Pensée plurielle*, n. 33-34, pp. 73-84.
- Goussot, A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano (PU): Aras Edizioni.
- Granese, A. (1993), *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (a cura di) (2015), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Trento: Erickson.
- Lipman, M. (2005), *Educare al pensiero*, Milano: Vita e Pensiero.

- Manno, D. (2015), “L’inclusione come dialogo. Intorno alle competenze dei professionisti della formazione”, in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, vol. IV, n. 1, pp. 115-132.
- Medeghini, R. (a cura di) (2015), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento: Erickson.
- Medeghini, R. & Fornasa, W. (a cura di) (2011), *L’educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2014), *L’inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano: Mondadori.
- Perez-Roux, T. (2012), “Des formateurs d’enseignants à l’épreuve d’une réforme: crise(s) et reconfigurations potentielles”, in *Les Sciences de l’Education pour l’Ere Nouvelle*, n. 45, pp. 39-63.
- Perla, L. (2012), *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L., Elia, G., & Massaro, S. (2018), “Il modello di Tirocinio SFPCU in Uniba: il Tutor ‘agente innovatore’ e figura di mediazione”, in I. Bolognesi & M. D’Ascenzo (a cura di), *Insegnanti si diventa. L’esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*, Milano: FrancoAngeli, pp. 175-182.
- Remy, J. (1996), “La transaction, une méthode d’analyse: contribution à l’émergence d’un nouveau paradigme”, in *Environnement et société*, n. 17, 1996, pp. 9-31.
- Rougemont, H. (2018), “(In)discipline: rapporto alle conoscenze da insegnare e per insegnare degli studenti-tirocinanti della secondaria 2 nel cantone di Vaud”, in F. Chello & T. Perez-Roux (a cura di) (2018), *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla trasformazione dell’insegnamento*, Pisa: ETS, pp. 83-101.
- Sani, M. (2015), “Scuola magistrale ortofrenica di Firenze”, in *Aspi – Archivio storico della psicologia italiana*, reperibile su <https://www.aspi.unimib.it/collections/entity/detail/281/>, consultato il 12/09/2018.
- Santi, M. (a cura di) (2005), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori.
- Schön D.A. (2006[1987]), *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, Milano: FrancoAngeli.
- Schurmans, M.-N. (2001), “La construction sociale de la connaissance comme action”, in J.-M. Baudouin & J. Friedrich (eds.), *Théories de l’action et éducation*, Bruxelles: De Boeck, pp. 157-177.
- Schurmans, M.-N. (2006), *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique dans les sciences humaines*, Genève: Université de Genève.
- Ead. (2014), “L’action : questionnement, conceptions, réalisations”, in J. Friedrich & J.C. Pita Castro (eds.), *Recherches en formation des adultes. Un dialogue entre concepts et réalité*, Dijon: Editions Raison et passions, pp. 93-126.
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M. & Dayer, C. (2008), “Processus interactionnels et construction de la connaissance. Élaboration négociée d’une démarche de

- recherche”, in L. Fillettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles: De Boeck, pp. 299-318.
- Striano, M. (2001), *La «razionalità riflessiva» nell’agire educativo*, Napoli: Liguori.
- Ead. (2012), “Riflessione e riflessività”, in P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (a cura di), *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante*, Brescia: La Scuola.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, reperibile su http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, consultato il 12/09/2018.
- Zappaterra, T. (2016), “Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico”, in *MeTis*, vol. IV, n. 1.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2018
da Digital Team - Fano (PU)*