

L'apprendimento professionale del tutor nei Corsi di Specializzazione per il Sostegno: traiettorie possibili di percorsi formativi

Milena Pomponi, Gianluca Amatori

Abstract – *The contribution offers reflections with reference to the development of professional learning (Calvert, 2016) of the teacher tutor of the trainees and of the teacher tutor coordinator within the specialization courses for teaching support activities for pupils with disabilities (D.M. 30 September 2011). The analysis and interpretations that led to the reflection advanced within the text made use of the support of the New Index for Inclusion by scholar Booth and Ainscow. The intent is to think about possible training courses in a perspective of inclusive policies and practices within which the teacher tutor of the trainees and the teacher tutor coordinator can play active roles and their experience can be exploited in a perspective of dissemination and contamination.*

Riassunto – *Lo sviluppo dell'apprendimento professionale (Calvert, 2016) dei docenti ed in particolare del docente tutor dei tirocinanti e del docente tutor coordinatore (D.M. 30/2011) rappresenta una tematica complessa ed aperta ad un confronto ed a una condivisione all'interno delle politiche scolastiche inter-istituzionali. Il tutor dei tirocinanti ed il tutor coordinatore sono impegnati all'interno dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità ed il loro ruolo risulta fondamentale per lo sviluppo del profilo inclusivo dell'insegnante specializzato. Il contributo ha l'intento di approfondire alcuni aspetti in merito al profilo dell'insegnante specializzato in un'ottica inclusiva e valoriale, di delineare i setting di apprendimento all'interno dei quali operano entrambi i tutor e di approfondire aspetti relativi al loro sviluppo professionale ed a possibili prospettive in merito a percorsi formativi congiunti.*

Keywords – inclusive profile specialized teacher support, trainee tutor, coordinator tutor, professional learning development

Parole chiave – profilo inclusivo docente specializzato sostegno, tutor dei tirocinanti, tutor coordinatore, sviluppo dell'apprendimento professionale

Milena Pomponi è Docente utilizzata presso l'USR Lazio, Ufficio III *Prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica; potenziamento dell'inclusione scolastica inclusione degli alunni stranieri e di quelli con disabilità*. È Dottoressa di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e cultrice della materia di Pedagogia e Didattica Speciale I e Laboratorio di Pedagogia e Didattica Speciale I al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. I suoi principali interessi di ricerca riguardano i processi inclusivi all'interno delle organizzazioni scolastiche con specifico riferimento ai processi di valutazione, dell'autovalutazione e dell'automiglioramento e dei processi educativo-didattici; lo sviluppo dell'apprendimento professionale dei docenti e dei dirigenti scolastici.

Gianluca Amatori è Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Europea di Roma, dove dirige il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli alunni con disabilità. È Direttore Scientifico dell'International Research Center for Inclusion and Teacher Training – IRCIT, centro di ricerca interuni-

versitario internazionale. È autore di monografie e pubblicazioni scientifiche anche in ambito internazionale; Direttore, con Silvia Maggiolini, della collana “Buone idee. Studi e ricerche in Didattica e Pedagogia Speciale” edita da Pensa Multimedia; membro del Comitato Scientifico della collana “Traiettorie Inclusive” edita da FrancoAngeli e della collana “Embodiment, Education, Inclusion” edita da PensaMultimedia.

1. Il profilo professionale dell’insegnante specializzato in un’ottica inclusiva

Il docente che intenda specializzarsi per il sostegno didattico agli alunni con disabilità è un insegnante che partecipa, ai sensi dell’art. 5 DM 30/2011¹, al bando pubblicato dagli Atenei in virtù dell’abilitazione all’insegnamento per il grado di scuola per il quale si intende conseguire la specializzazione per le attività di sostegno.

Il suo profilo professionale è delineato in maniera concisa all’interno dell’Allegato A (articolo 2) del DM 30/2011, nel quale vengono elencate competenze disciplinari, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, socio-psicologiche, organizzativo-gestionali, riflessive e di ricerca che l’insegnante specializzato deve possedere.

Sono stati diversi gli interventi a livello di ricerca che si sono attenuti al profilo inclusivo dell’insegnante specializzato: in ambito internazionale si ricorda l’indagine condotta nel 2012 dall’European Agency for Special Needs and Inclusive Education² mediante la quale si individuano “valori e aree di competenza dei docenti in ambienti scolastici inclusivi ponendo l’attenzione alla necessità di lavorare con gli altri e di favorire il continuo sviluppo e aggiornamento professionale”³; in ambito nazionale si ricorda il “documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* realizzato nel 2018 dal Ministero dell’Istruzione e della Ricerca, MIUR; all’interno del quale sono presentati studi e ricerche compiute nell’ambito del Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 (PNFD) al fine di individuare linee operative per migliorare la professionalità docenti”⁴. Attraverso un’interpretazione di confronto tra le due indagini in questione si rileva che:

Se a livello internazionale possiamo riscontrare una modalità di intendere lo sviluppo professionale come un processo finalizzato a formare un docente inclusivo sulla base dell’adesione a un sistema di valori codificato (rivolto in prospettiva a tutti i docenti per il successo scolastico di tutti gli allievi), a livello nazionale si prospetta tale adesione in termini di scelta professionale; da una parte, quindi, una prospettiva per cui dal valore discende l’impianto formativo, dall’altra una

¹ Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.* (12A03796) (GU Serie Generale n.78 del 02-04-2012). Allegato C (art. 2) *Aspetti organizzativi dei corsi*, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>.

² European Agency for Development in Special Needs Education, *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

³ E. De Muttiis, *La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, 10(2), 2022, pp. 131-139.

⁴ *Ivi*.

in cui questo sussiste di per sé anche senza l'apporto della dimensione valoriale⁵. L'adesione all'uno o all'altro modello non può essere intesa come neutrale, in quanto determinante ricadute precise sulle pratiche didattiche, con il pericolo di ratificare i meccanismi di marginalità e di delega dell'insegnante "di sostegno"⁶ nonché i fenomeni di push/pull out⁷.

L'aspetto valoriale che dovrebbe caratterizzare l'inclusività del profilo professionale del docente dovrebbe sostanziare la motivazione che promuove alla scelta verso questa professione, sia essa orientata verso l'insegnante specializzato per il sostegno sia essa orientata verso l'insegnante curricolare, e le politiche scolastiche rispetto alle quali strutturare l'impianto formativo per lo sviluppo dell'apprendimento professionale⁸ rivolto a tutti i docenti.

Un elemento significativo di riflessione, che si rileva dall'art. 5 DM 30/2011, sarebbe rappresentato dal titolo di abilitazione che il docente dovrebbe possedere come requisito professionale per accedere alla selezione per il corso di specializzazione per il sostegno.

Un aspetto non di poco conto in quanto contribuirebbe a far acquisire importanza in un'ottica valoriale all'identità ed allo sviluppo professionale dell'insegnante che decide e sceglie di sperimentarsi in uno così "specializzante" percorso formativo. Infatti promuovere l'"autopercezione del docente come figura di sistema dotata di una profonda specializzazione e di una visione allargata in ottica ecosistemica nello spazio e nel tempo"⁹ sarebbe fondamentale per sostenere e saper gestire "i processi multidimensionali che necessitano della combinazione di competenze disciplinari, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzative, riflessive e di ricerca"¹⁰.

Un ulteriore elemento significativo di riflessione, che si rileva dall'Allegato A (articolo 2) del DM 30/2011, sarebbe rappresentato dalla partecipazione e dalla contitolarità all'interno degli organi collegiali nonché alle attività funzionali a tutti gli aspetti organizzativi e progettuali dell'istituzione scolastica rispetto alle quali si fondano le attività educativo-didattiche.

Nel tentativo di interpretare questi elementi si faccia riferimento al Modello Sociale degli studiosi Booth ed Ainscow¹¹ che analizza il contesto scolastico, in un'ottica inclusiva, attraverso l'oramai noto strumento del *Nuovo Index for Inclusion*. Quest'ultimo consente di interpretare la realtà scolastica in maniera poliedrica e multi-prospettica sulla base di tre dimensioni: le culture

⁵ F. Bocci, I. Guerini, A. Travaglini, *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, in "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", 21(1), 2021, pp. 8-23.

⁶ F. Bocci, *La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2(2), 2015, pp. 39-153; A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento, Erickson, 2006.

⁷ D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson, 2010.

⁸ L. Calvert, *The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional Learning So That It Really Support Educator Learning*, in "Journal of Staff Development", 37(2), 2016, pp. 51-56.

⁹ E. De Muttiis, *La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 10(2), 2022, pp. 131-139.

¹⁰ L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*. Roma, Aracne, 2019.

¹¹ T. Booth, M. Ainscow (2011), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, tr. it. di F. Dovigo, Roma, Carocci, 2014.

inclusive, le politiche inclusive e le pratiche inclusive.

Alla luce di queste delucidazioni, provando ad azzardare delle riflessioni, si potrebbe affermare che la partecipazione e la contitolarità, interpretate in un'ottica delle culture inclusive, richiamerebbero rispettivamente alla compartecipazione, alla collegialità ed alla corresponsabilità educativo-didattica, indicate nell'Allegato A (articolo 2) DM 30/2011. Quest'ultime insieme correlate andrebbero a qualificare, in un'ottica valoriale, la figura professionale del docente specializzato per il sostegno.

Tali valori contestualizzati in relazione alla dimensione delle politiche inclusive si qualificerebbero nel confronto e nella condivisione delle idee e delle proposte all'interno dello *staff* del dirigente scolastico, dei gruppi di lavoro, degli organi collegiali e nella cura delle relazioni nei confronti del dirigente scolastico, dei colleghi, degli alunni/e e delle loro famiglie.

Questi (i valori) proiettati in rapporto alla dimensione delle pratiche inclusive si espliciterebbero nell'utilizzo di strumenti e nell'attuazione delle strategie metodologiche nella prospettiva di attivare una didattica inclusiva in grado di valorizzare le diversità culturali¹².

Si ponga attenzione, dunque, sull'importanza dei ruoli delle figure professionali, quali sono il tutor dei tirocinanti ed il coordinatore, che sono coinvolte nella realizzazione dei corsi di specializzazione per gli aspetti relativi alla formazione dell'insegnante specializzato in un'ottica multi-prospettica e poliedrica in relazione alle dimensioni menzionate.

2. Il docente tutor dei tirocinanti ed il docente tutor coordinatore come co-costruttori del profilo professionale del docente specializzato

2.1. I setting d'apprendimento

Alla luce di quanto affermato, si rifletta sull'importanza delle funzioni che i docenti svolgono nell'ambito del loro ruolo in relazione al percorso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità secondo una duplice prospettiva: in relazione alle attività educativo-didattiche svolte all'interno delle classi delle istituzioni scolastiche nell'ambito del tirocinio diretto ed anche in relazione a quelle svolte all'interno del percorso formativo in questione riferite agli insegnamenti, ai laboratori ed al percorso di tirocinio.

Il docente impegnato nello svolgimento del tirocinio diretto in qualità di tutor dei tirocinanti è un insegnante specializzato a tempo indeterminato designato dal dirigente scolastico in base ad alcuni criteri quali la disponibilità, il curriculum e l'incarico di insegnamento per non meno di sette (7) anni. Questo deve prestare servizio nelle istituzioni scolastiche che risultano iscritte negli elenchi degli Uffici Scolastici Regionali ed hanno accolto l'istanza di convenzione presentata da parte dell'insegnante tirocinante.

Il docente impegnato nello svolgimento del tirocinio indiretto in qualità di tutor coordinatore è un insegnante in servizio nelle istituzioni scolastiche che viene individuato a seguito di una

¹² Agenda 2030. Obiettivo 4 – Istruzione di qualità, in <https://www.obiettivo2030.it/objective-4>.

selezione regolamentata attraverso un bando dedicato da parte dei singoli Atenei.

L'operatività attraverso la quale si caratterizza il ruolo del tutor dei tirocinanti e del tutor coordinatore assume significato mediante le attività che caratterizzano il percorso di specializzazione che sono fortemente interrelate all'interno dei contesti, sempre più complessi ognuno per le rispettive specificità, in cui operano entrambi i docenti tutor: infatti il tutor dei tirocinanti svolge il suo ruolo all'interno delle istituzioni scolastiche, mentre il tutor coordinatore svolge il suo ruolo nell'ambito dell'ambiente universitario.

Quale relazione intercorre, dunque, tra il ruolo di entrambi i tutor e il corso di specializzazione per il sostegno in rapporto alla formazione del docente specializzato?

Tra le attività che caratterizzano il corso di specializzazione, di particolare rilievo è il tirocinio, articolato in diretto ed indiretto, pari ad un totale di trecento (300) ore corrispondenti a dodici (12) crediti formativi, svolto presso le istituzioni scolastiche sotto la guida del tutor di tirocinio diretto in collaborazione con il tutor coordinatore.

Le ore dedicate al tirocinio diretto sono centocinquanta (150) corrispondenti a sei (6) crediti formativi, Allegato B (articolo 2) DM 30/2011, e prevedono modalità operative basate su "progettualità". Quest'ultime sono proposte dagli Atenei, coerenti con le finalità del percorso formativo e con particolare attenzione alla crescita professionale degli operatori attivi nelle istituzioni coinvolte nel processo.

Le ore dedicate al tirocinio indiretto sono centocinquanta (150) corrispondenti a sei (6) crediti formativi, articolate in cinquanta (50) ore per la rielaborazione con il tutor coordinatore, venticinque (25) ore per la rielaborazione con il tutor dei tirocinanti e settantacinque (75) ore per le nuove tecnologie per l'apprendimento, TIC.

Il tirocinio indiretto prevede anche due tipologie di attività: quella di supervisione da parte dei docenti dei laboratori e dei tutor dei tirocinanti, rivolta alla rielaborazione dell'esperienza personale, nel significato più proprio della parola, e di quest'ultima sia da un punto di vista personale che psico-motivazionale e quella pratica sull'utilizzo delle nuove tecnologie applicate alla didattica speciale (TIC).

L'esperienza di tirocinio, riferita alle pratiche educativo-didattiche, è rielaborata anche mediante il confronto e la condivisione all'interno del percorso progettuale educativo-didattico realizzato all'interno dei laboratori.

Le considerazioni delineate conducono a riflettere sull'importanza delle funzioni che entrambi i tutor svolgono nel ricoprire il loro ruolo e che in particolare nell'ambito del tirocinio indiretto dovrebbero essere interrelate.

Il tutor dei tirocinanti avrebbe dunque il compito di: accompagnare e promuovere l'accoglienza del tirocinante all'interno del team docenti o del consiglio di classe, in generale tra i colleghi ed all'interno degli Organi Collegiali; orientare il tirocinante in relazione agli aspetti organizzativi-progettuali ed educativo-didattici della scuola in un'ottica sistemica ed inclusiva; accompagnare e monitorare l'inserimento del tirocinante in relazione alla classe; accompagnare il tirocinante, di concerto con il tutor coordinatore, nella progettazione dell'attività educativo-didattica e dei processi di insegnamento-apprendimento e nella realizzazione del progetto di tirocinio.

Il tutor dei tirocinanti, avendo consapevolezza della complessità che caratterizza in generale il percorso di specializzazione del sostegno ed in particolare il tirocinio diretto, nell'esplicitare il proprio ruolo dovrà tenere in considerazione vari aspetti: la relazione con il dirigente scolastico, con le figure di sistema¹³ coinvolte, quali ad esempio la funzione strumentale della disabilità e/o dell'inclusione, con i colleghi del team ovvero del consiglio di classe; la relazione in riferimento ai gruppi di lavoro che contribuiscono a delineare l'attività funzionale dell'insegnamento quali ad esempio il gruppo di lavoro operativo, GLO, il team o il consiglio di classe deputati alla stesura di documenti fondamentali come il piano educativo individualizzato, PEI, e la programmazione di classe e disciplinare che scaturisce dal Curricolo inserito all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, PTOF; la relazione in riferimento all'attività educativo-didattica programmata ed organizzata a livello di istituto mediante il curricolo e a livello di classe mediante la programmazione della singola classe ed del PEI in funzione del Piano d'Inclusione, Pdl, nonché alle strategie metodologiche.

Il tutor coordinatore, contestualmente, avrebbe il compito principale di supervisionare e valutare le attività del tirocinio indiretto svolte per un totale di cinquanta (50) ore da parte dell'insegnante tirocinante e, come per il tutor dei tirocinanti, supportare quest'ultimo nella progettazione dell'attività educativo-didattica e dei processi di insegnamento-apprendimento.

L'attività di supporto si sostanzia di diversi aspetti: orientare il tirocinante verso le pratiche di osservazione; costruire strumenti che promuovano l'analisi del contesto, del gruppo classe e del singolo alunno; argomentare tutti quegli elementi in cui si articola la progettazione educativo-didattica; approfondire in merito ad alcune tematiche fondamentali quali le strategie metodologiche ed i processi di valutazione ed autovalutazione.

Il tutor coordinatore nell'esplicitare il proprio ruolo dovrà tenere in considerazione vari aspetti: il coordinamento con il direttore del percorso formativo, con gli altri colleghi tutor tirocinanti e con i docenti incaricati sugli insegnamenti e sui laboratori; la relazione in riferimento all'attività di supporto descritta e a quelle interrelate degli insegnamenti.

Il tutor dei tirocinanti ed il tutor coordinatore, ognuno per il rispettivo ruolo, contribuiscono dunque a concorrere alla formazione dell'identità della figura professionale del docente specializzato.

Entrambi i ruoli dei tutor sono fondamentali per l'acquisizione della consapevolezza, da parte del tirocinante, dell'importanza del proprio ruolo: lo sviluppo e la promozione della co-costruzione di una figura professionale attenta alla cura ed alla valorizzazione delle diversità, disponibile al confronto ed alla condivisione nell'ottica dell'innovazione e del miglioramento, proattiva

¹³ Le figure di sistema o figure intermedie all'interno del contesto scolastico, conosciute anche con la denominazione anglosassone *middle management*, rappresentano tutti gli insegnanti che ricoprono ruoli e svolgono funzioni, i quali, nell'esplicitare le mansioni loro assegnate, coadiuvano il dirigente scolastico nell'adempire alle funzioni appartenenti al proprio ruolo e alla propria funzione. Le figure di sistema affiancano e coadiuvano dunque il DS, dal quale ricevono direttive di massima, per espletare il proprio mandato, e concorrono con il proprio operato nell'organizzazione e nella gestione delle istituzioni scolastiche. Loro sono insegnanti che assumono responsabilità in aggiunta ed in funzione di tutte le attività educativo-didattiche – quelle che nel modello sociale di Booth Ainscow (2011; 2014) appartengono alla dimensione delle *pratiche inclusive* – realizzate all'interno delle istituzioni scolastiche.

a sperimentarsi in contesti sempre nuovi ed in cambiamento, aperta a co-evolversi in maniera osmotica ed eco-sistemica¹⁴.

Le riflessioni avanzate conducono a ragionare in relazione a quali possibili modalità si potrebbero progettare e realizzare in funzione di possibili impianti formativi strutturati al fine di rendere significativo lo sviluppo dell'apprendimento professionale.

2.2. Lo sviluppo dell'apprendimento professionale dei tutor dei tirocinanti e dei tutor coordinatore: riflessioni in merito a possibili percorsi formativi in un'ottica di politiche e pratiche inclusive

La formazione del docente specializzato si arricchisce ed evolve mediante la contaminazione di due situazioni ben distinte ma nel contempo fortemente interrelate tra loro, di cui sono "portatori" sia il tutor dei tirocinanti sia il tutor coordinatore.

Tenendo in considerazione quanto affermato nel precedente paragrafo in merito alla complessità ed all'articolazione dei *setting* di apprendimento in cui operano il tutor dei tirocinanti ed il tutor coordinatore, si pensi all'importanza che i ruoli di queste figure professionali dovrebbero rappresentare all'interno delle agende delle politiche scolastiche istituzionali e dei contesti, in particolare la scuola e l'università. Tali figure, tuttavia, non godono di alcun riconoscimento giuridico ai fini di una progressione nella carriera scolastica: non è prevista alcuna specifica indicazione normativa, a livello di legge e di contratto collettivo nazionale, nella quale si rilevi attenzione rispetto alle funzioni che svolgono nel ricoprire un ruolo così fondamentale.

In riferimento alla dimensione delle politiche inclusive all'interno dell'organizzazione scolastica, il tutor dei tirocinanti potrebbe essere individuato al pari delle figure di sistema che compongono lo *staff* del dirigente scolastico, alle quali viene attribuito un riconoscimento economico individuato nella contrattazione d'istituto e finanziato mediante il fondo di istituto.

Un altro riconoscimento che riguarda sia il tutor dei tirocinanti sia il tutor coordinatore potrebbe essere rappresentato dalla valutazione dell'esperienza professionale, in termini di criterio, ai fini di una graduatoria interna di istituto oppure di una partecipazione ad un bando di concorso. Un ulteriore aspetto importante è il riconoscimento valoriale in relazione allo sviluppo professionale di queste figure, in quanto a supporto delle loro funzioni non sono attuati, a livello inter-istituzionale, percorsi formativi specifici, individuando, quale criterio principale per la nomina a tutor dei tirocinanti o per la partecipazione ai bandi pubblici per il ruolo di tutor la sola esperienza professionale come insegnante specializzato.

In riferimento a tali considerazioni, si deduce che lo sviluppo dell'apprendimento professionale degli insegnanti in generale e, ancor più, degli insegnanti specializzati rappresenti una tematica complessa che da tempo è discussa e dibattuta in ambienti accademici ed istituzionali.

L'argomentazione in tal senso auspicherebbe la trattazione all'interno dello scenario relativo

¹⁴ E. De Muttiis, *La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 10(2), 2022, pp. 131-139.

alle politiche scolastiche che richiederebbe attenzione mediante il confronto e la condivisione in spazi intra/inter-istituzionali dedicati, in quanto sarebbero necessari interventi strutturali e sistemici da parte delle istituzioni a diversi livelli, centrale e periferico, tali da coinvolgere le Istituzioni Scolastiche, gli Uffici Scolastici Regionali, il Ministero, le Università e i Sindacati.

La realizzazione di una simile proposta sarebbe importante nell'ottica di assumere una *vision* istituzionale rispetto allo sviluppo dell'apprendimento professionale secondo una prospettiva di *life long learning*¹⁵ e alla possibilità, dunque, di co-costruire possibili percorsi strutturati per "un sistema formativo inclusivo per gli insegnanti tutti":

le nuove cornici pedagogiche per la formazione debbono necessariamente ripensarsi e rifondarsi su due cardini essenziali: l'inclusione e la partecipazione sociale. Inclusione da intendersi come formazione di base per tutti aperta ai temi della disabilità, nell'idea della corresponsabilità dei ruoli (tra docenti curricolari e docenti specializzati sul sostegno) e della creazione di nuove sinergie tra i due profili che, dalla combinazione delle rispettive risorse, aprano a nuove potenzialità volte ad accettare e a rispondere alla sfida dell'inclusione¹⁶.

La formazione dell'insegnante non può più essere relegata solamente all'acquisizione di competenze, in quanto la prospettiva della *vision* istituzionale in relazione alla complessità dei contesti scolastici dovrebbe sostanziarsi di due elementi fondamentali: la proattività e la sostenibilità. Di conseguenza, gli obiettivi delle politiche scolastiche dovrebbero risultare più ambiziosi nel "formare un docente consapevole della relatività delle soluzioni operative apprese e praticate nei contesti scolastici e, dunque, orientato alla ricerca e allo studio permanente in grado di coinvolgere i colleghi, dirigenti, genitori ecc., nell'attivazione di un processo di ricerca continua"¹⁷.

Assumendo tali punti di vista risulterebbe altrettanto significativa promuovere diverse tipologie di apprendimento, formale, non formale ed informale e la formazione tra pari¹⁸ mediante la quale valorizzare le risorse interne delle istituzioni scolastiche. In questa prospettiva, il ruolo svolto dal tutor coordinatore e dal tutor del tirocinio diretto, risulterebbe fondamentale nell'ottica di co-costruire una sorta di *trait d'union* tra l'agire all'interno del contesto scolastico e quello

¹⁵ A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano, Pearson Italia, 2022.

¹⁶ G. Amatori, *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella costruzione di contesti inclusivi*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

¹⁷ A. M. Murdaca, *Quali coordinate educativo-didattiche per l'insegnante di sostegno nell'ottica di una scuola innovativa? Nuove piste di ricerca educativa per potenziare e valorizzare le complessità esistenziali*, in "Education Sciences Society", 2, 2022.

¹⁸ F. Bocci, *Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della Teacher Agency*, in M. Sibilio, P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli, EdiSES, 2018, pp.259-267; F. Bocci, *L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*, in Aa. Vv., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson, 2018, pp. 141-171; F. Bocci, *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in M.V. Isidori (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 120-129.

all'interno del contesto universitario nel tentativo di superare la dicotomia, da sempre sottolineata, tra "teoria e prassi".

Nel condurre il ragionamento in merito alle modalità sulla base delle quali ipotizzare, progettare e realizzare percorsi formativi congiunti che potrebbero essere propedeutici a possibili impianti formativi strutturati, mediante il coinvolgimento sia del tutor dei tirocinanti sia del tutor coordinatore si potrebbe far riferimento alla dimensione delle culture politiche, all'interno della quale si potrebbe collocare la ricerca-formazione (RF)¹⁹ come approccio metodologico funzionale giustappunto a possibili iniziative formative. La RF, infatti, assume un significato valoriale proprio in virtù degli elementi fondamentali che la caratterizzano: la co-costituzione di un gruppo di lavoro-ricerca inter-istituzionale che coinvolga l'Istituzione Scolastica e l'Università; l'attenzione nei riguardi dei bisogni formativi ed educativi delle scuole coinvolte nella ricerca e delle condizioni contestuali della specifica scuola; lo sviluppo di momenti dediti alla promozione del pensiero critico e riflessivo all'interno dei quali i docenti si percepiscono compartecipi, co-decisi e co-agenti nel progetto di ricerca e il ricercatore è considerato come un facilitatore; la promozione delle condizioni del contesto che possano favorire lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti professionali nonché di un *mindset*²⁰ orientati alla ricerca e all'approccio scientifico.

Questa si configurerebbe come una possibile prospettiva di un percorso formativo poiché si sostanzia come un approccio di ricerca situata e partecipata e persegue la finalità dello sviluppo professionale secondo un duplice senso: ridurre le distanze tra la teoria e la prassi tenendo in un'ottica di una interdipendenza positiva tra l'università e la scuola; incentivare la co-costruzione dello sviluppo dell'apprendimento professionale attraverso la compartecipazione attiva dei dirigenti scolastici e dei docenti delle scuole coinvolte. Un ulteriore supporto a tale ragionamento potrebbe essere rappresentato dalla dimensione delle politiche inclusive al fine di prediligere, nei possibili percorsi di RF, momenti di confronto e di condivisione in merito a come effettuare scelte organizzative e progettuali che siano promotrici di valori inclusivi nell'ottica dell'innovazione e del miglioramento. Una possibile azione formativa potrebbe riguardare, poi, la lettura e l'analisi del rapporto di autovalutazione in relazione alla declinazione negli obiettivi di miglioramento, dell'elaborazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa in relazione al Piano d'Inclusione e del Piano Educativo Individualizzato. Un'altra azione possibile potrebbe riguardare la modalità di cura delle relazioni professionali in rapporto al dirigente scolastico, ai/le colleghi/e, agli alunni/e, alle famiglie, agli operatori sanitari ed alle eventuali associazioni che cooperano.

Ancora un supporto potrebbe pervenire dalla dimensione delle pratiche inclusive al fine di promuovere nei possibili percorsi di RF momenti di confronto e di condivisione in merito alla valorizzazione delle esperienze e delle buone pratiche educativo-didattiche.

Anche per questa dimensione una possibile azione formativa potrebbe prevedere la costruzione di strumenti dedicati alla rilevazione delle esigenze della singola istituzione scolastica, all'osservazione dei singoli e diversi contesti ed ai processi di valutazione ed autovalutazione,

¹⁹ G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

²⁰ C.S. Dweck, *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

alla creazione di banche dati co-costruite in sinergia da entrambe le istituzioni coinvolte.

Un'altra possibile azione potrebbe riguardare l'attuazione e la sperimentazione di strategie metodologiche mediante un'analisi ed interpretazione dei dati e fondate su principi di una didattica inclusiva e la co-realizzazione di possibili soluzioni strategiche da inserire all'interno del Piano di Miglioramento delle scuole e dunque all'interno della progettualità del Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

3. Riflessioni conclusive

Lo sviluppo dell'apprendimento professionale del tutor dei tirocinanti e del tutor coordinatore nonché dell'insegnante specializzato per il sostegno rappresenta una tematica "aperta" e complessa nella sua argomentazione. Riguardo ai percorsi di formazione per la specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, il dibattito si arricchirebbe di importanti riflessioni in relazione a diversi aspetti: facendo riferimento alla dimensione delle politiche inclusive si pensi ai meccanismi di delega dell'insegnante "di sostegno"²¹ di deresponsabilizzazione, separazione²², nonché i fenomeni di push/pull out²³; facendo riferimento alla dimensione delle pratiche inclusive si pensi alle strategie metodologiche maggiormente utilizzate, che sembra siano "la lezione frontale e le schede didattiche a scapito di metodologie attive orientate all'individualizzazione e personalizzazione, all'apprendimento cooperativo, al tutoring, all'attività laboratoriale"²⁴. Le istituzioni preposte all'istruzione e alla formazione sono chiamate ad avviare spazi di confronto e di condivisione al fine di pensare/ri-pensare, promuovere e sviluppare possibili percorsi formativi congiunti e possibili prospettive di ricerca all'interno dei quali siano coinvolti in maniera attiva ed interrelata il tirocinante, il tutor coordinatore ed il tutor dei tirocinanti.

Sarebbe auspicabile l'attivazione di politiche scolastiche in grado di rilevare le modalità di intervento più rispondenti ai concreti bisogni formativi, di valorizzare la ricchezza delle esperienze educativo-didattiche che sostanziano il vissuto quotidiano scolastico e delle risorse umane quali sono il tutor dei tirocinanti ed il tutor coordinatore. A tal fine risulterebbe fondamentale una proficua relazione inter-istituzionale a livello territoriale tra gli Atenei, le Istituzioni Scolastiche e gli Uffici Scolastici Regionali al fine di realizzare iniziative formative secondo l'approccio della RF all'interno dei percorsi di specializzazione per il sostegno poiché potrebbe rappresentare in maniera significativa la trasformazione dell'agire educativo e didattico in un'ottica

²¹ F. Bocci, *La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca* in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2(2), 2015, pp. 39-153; A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson, 2006.

²² D. Ianes, G. Augello, *Gli inclusio-scettici: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson, 2019.

²³ D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento, Erickson, 2010.

²⁴ A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes R. Caldin, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano, University Press Bozen, 2009; D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson, 2010; D. Ianes, G. Augello, *Gli inclusio-scettici...*, cit.

di innovazione e di miglioramento.

4. Bibliografia di riferimento

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Pearson Italia, 2022.

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

Amatori G., *University, Education and Professional Identities. The Case Study of Special Education Postgraduate Courses for the Didactic Support of Student with Disabilities*, in "Education Sciences & Society", 10(2), 2019, pp. 137-154.

Asquini G. (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Bando per l'ammissione ai percorsi di formazione per conseguire *la Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità* (DM n. 333 del 31/03/2022).

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

Bocci F., *L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*, in Aa.Vv., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson, 2018, pp. 141-171.

Bocci F., *La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2(2), 2015, pp. 39-153.

Bocci F., *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in M.V. Isidori (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 120-129.

Bocci F., *Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della Teacher Agency*, in M. Sibilio, P. Aiello (a cura di). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli, EdiSES, 2018a, pp.259-267.

Booth T., Ainscow M., *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3 ed.). Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

Booth T., Ainscow M. (2011), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, tr. it. di F. Dovigo, Roma, Carocci, 2014.

Calvert L., *The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional Learning So That It Really Support Educator Learning*, in "Journal of Staff Development", 37(2), 2016, pp. 51-56.

Canevaro A, d'Alonzo L., lanes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano, University Press Bozen, 2009.

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

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

De Muttiis E., *La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 10(2), 2022, pp. 131-139.

Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249. (12A03796) (GU Serie Generale n.78 del 02-04-2012). Allegato C (art. 2) Aspetti organizzativi dei corsi.*

Demo H., *Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 15(2), 2016, pp. 162-177.

Dweck C.S., *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

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

Guerini I., *La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre*, in "Education Sciences & Society", 11(1), 2020, pp. 169-185.

Ianes D., Augello G., *Gli inclusio-scettici: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson, 2019.

Ianes D., Demo H., Zambotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson, 2010.

Legge 4 agosto 1977, n. 517 *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, 2018.

Murdaca A.M., *Quali coordinate educativo-didattiche per l'insegnante di sostegno nell'ottica di una scuola innovativa? Nuove piste di ricerca educativa per potenziare e valorizzare le complessità esistenziali*, in "Education Sciences & Society", 2, 2022, pp. 186-197.

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

Viola I., Zappalà E., Aiello P., *La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico*, in "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", 21(1), 2021, pp. 53-68.

Data di ricezione dell'articolo: 14 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 23 aprile e 3 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 8 maggio 2023