

Riflessività e ricerca nella formazione ibrida dei futuri docenti di sostegno.

Reflective and research practices in hybrid teacher education programmes for future learning support teachers.

Erika Marie Pace, Università degli Studi di Salerno.

Ilaria Viola, Università degli Studi di Salerno.

Anna Maria Di Nocera, USR Campania.

Paola Aiello, Università degli Studi di Salerno.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo presenta un percorso proposto per il tirocinio diretto e indiretto nell'ambito dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità tenutosi presso l'Università degli Studi di Salerno. Considerata la complessità dello svolgimento del tirocinio a causa della pandemia da COVID-19, è stato progettato e realizzato un percorso che potesse essere svolto in modalità ibrida, in presenza o a distanza, sulla base delle disponibilità dei vari istituti scolastici. Tale percorso è risultato essere un'occasione unica per la strutturazione di un itinerario riflessivo che, parallelamente alle attività di ricerca-azione, si configurasse come opportunità di analisi delle pratiche educative in un momento caratterizzato da complessità inedite. L'approfondimento critico e costruttivo ha consentito l'individuazione di soluzioni efficaci e fattibili in una prospettiva di ricerca-formazione-azione situata.

ENGLISH ABSTRACT

The article presents an itinerary proposed to guide the teaching practice envisaged in part fulfilment of the course requirements for the acquisition of the warrant of Learning Support Teachers, held at the University of Salerno. Considering the complexity due to the COVID-19 Pandemic, a flexible approach was adopted so as to allow the course participants to carry out their teaching practice in hybrid mode, in person or remotely, based on the availability of the various schools. This turned out to be a unique opportunity for the structuring of a reflective itinerary to be used in parallel with the action-research activities planned. The circumstances were deemed suitable to analyse educational practices in a moment characterised by unprecedented complexity. In addition, it provided for a critical and constructive inquiry-based approach through the identification of effective and feasible solutions within a situated learning opportunity based on a cyclical research-training-action model.

La complessità dell'agire educativo durante la pandemia da Covid-19

L'incertezza e l'imprevedibilità del periodo caratterizzato dalla diffusione del Covid-19 ha sollecitato la necessità di "inventarsi e reinventarsi di fronte ai cambiamenti" (Macchia, 2021, p. 786).

In alcuni casi, però, come dimostrano i dati a livello nazionale (CENSIS, 2020), europeo (Carretero et al., 2021) e internazionale (OCSE, 2018), l'intenzionalità e la direzione dell'azione

educativa durante la DAD sono state, in alcuni casi, influenzate dalle competenze e dalle caratteristiche intersoggettive dei docenti che “hanno utilizzato in modo analogico il mezzo digitale, riproponendo in modalità remota la scansione e i modi della lezione in presenza, senza sfruttare appieno gli strumenti che le nuove tecnologie mettono a disposizione” (Bianchi, 2020, p. 89). Come scrive Umberto Eco (2018) nel *Pendolo di Foucault*, purtroppo, “per ogni problema complesso esiste sempre una soluzione semplice, che è quella sbagliata” (p. 315) e, in questo caso, si può constatare che, in una situazione profondamente incerta, l’azione si sia orientata verso un modello semplice e lineare.

Le ricerche condotte durante questa inedita emergenza non hanno fatto altro che evidenziare con maggior forza la necessità di ripensare la formazione iniziale e in servizio dei docenti per lo sviluppo di un bagaglio di competenze che li renda autonomi e che li guidi in merito a “cosa fare, quando farlo e perché, anche in situazioni del tutto nuove o imprevedute” (Schenetti, 2013, pp. 134-135). Risulta, pertanto, necessaria una formazione del docente atta a fornire strumenti di azione e riflessione (Zonca, 2017), basata “su percorsi formativi riflessivo-proattivi ed orientata alla piena consapevolezza da parte dei docenti delle proprie risorse personali e del proprio potenziale trasformativo e generativo” (Aiello, 2016, p. 11). Una formazione, nello specifico, che educhi “al lavoro (investendo con impegno nella formazione iniziale), attraverso il lavoro (agendo con consapevolezza nei confronti dei bambini e famiglie), sul lavoro (nella prospettiva dell’apprendimento diffuso e permanente)” (Zonca, 2017, p. 1).

Partendo da queste premesse, dunque, il docente agisce nel contesto, con un’intenzionalità da ricercatore che analizza, problematizza e identifica soluzioni, in un’alternanza tra “il fare e il pensare” (Schön, 1993; Calaprice, 2018).

Le competenze di ricerca tra riflessività e azione

La letteratura scientifica sul tema delle competenze dei docenti (Caena, 2011; OCSE, 2019) è oramai concorde sul fatto che, per una risposta efficace alla complessità che caratterizza la comunità educante attraverso un agire educativo intenzionale (Bertagna, 2010; Biesta & Tedder, 2007; Perla & Riva, 2016), le competenze di ricerca siano dei pilastri fondanti. Il docente-ricercatore deve essere in grado di individuare i percorsi didattici più idonei per i suoi allievi, le metodologie e le strategie più utili e efficaci, fondando le sue scelte su pratiche *evidence-based* (Cottini & Morganti, 2015), e “valutare criticamente il *feedback* delle proprie esperienze didattiche, al fine di generare nuova competenza professionale” (Bianchi et al., 2002, p. 9). Ciò non può realizzarsi se il docente non adotta una postura riflessiva che propenda verso una nuova *forma mentis*, alimentata dall’ambizione di una continua trasformazione della propria identità professionale per tutto l’arco della vita lavorativa; una affermazione, questa, che trova le sue radici nelle riflessioni conclusive di Dewey sull’inferenza sistematica e lo sviluppo del pensiero induttivo e deduttivo nel suo testo *How we think* (1910/1997):

[E]very complete act of reflective inquiry makes provision for experimentation - for testing suggested and accepted principles by employing them for the active construction of new cases, in which new qualities emerge (p. 99).

Il nesso tra le competenze di ricerca e quelle riflessive per un agire educativo intenzionale, trasformativo e generativo di soluzioni e di idee per il miglioramento dello stesso è stato ampiamente sostenuto nel corso degli ultimi 100 anni (Lovat, Davies & Plotnikoff, 1995; Fabbri, Melacarne e Striano, 2008; Mortari, 2009; EC Education & Training, 2013; EADSNE, 2012; Magnoler, 2012; Sharma & Pace, 2018; Baldacci, Nigris & Riva, 2020). Non ci si può, però, esimere dal citare il lavoro di Schön (1993), il quale scrive:

Quando il professionista riflette nel corso dell'azione, egli diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica e costruisce una nuova teoria del caso unica. Egli non tiene separati i fini dai mezzi, ma li definisce in modo interattivo, mentre struttura una situazione problematica conversa con la situazione, senza separare il pensiero dall'azione. Egli ragiona sul problema fino alla decisione che in seguito dovrà trasformare in azione. È in questo modo che la riflessione nel corso dell'azione può procedere, anche in situazioni a forte grado di incertezza o peculiarità, perché non è limitata dalle dicotomie della cosiddetta razionalità tecnica" (p. 94).

Nel rispondere alla domanda che nasce spontanea da tali sollecitazioni, e cioè come offrire esperienze tangibili agli insegnanti in formazione per riflettere in azione e sull'azione (Schön, 1993), non rimane alcun dubbio oggi circa il fatto che il tirocinio formativo e di orientamento costituisca il contesto ideale per l'attivazione di un processo ciclico di ricerca-formazione-azione. Questa esperienza situata richiede ai formatori di guidare l'occhio inesperto del futuro docente affinché possa cogliere e capitalizzare la miriade di dati fornita dalla costellazione di stimoli provenienti dall'interazione soggetto-ambiente-gruppo. L'intento del percorso delineato nei seguenti paragrafi è stato proprio quello di strutturare, nei limiti del possibile, un percorso guidato, ma che comunque lasciasse ampio spazio alla scelta in merito agli aspetti prioritari sui quali riflettere, in ragione del proprio bagaglio di esperienze pregresse, trattandosi di un gruppo di partecipanti molto eterogeneo sia da un punto di vista anagrafico sia a livello professionale.

Il percorso di Tirocinio Diretto

Il tirocinio tenutosi nell'ambito dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università degli Studi di Salerno, ha previsto, in linea con il DM 30/09/2011, 300 ore di attività articolate in 150 ore di Tirocinio Diretto (TD), 75 ore di Tirocinio Indiretto (TI) e ulteriori 75 ore di attività pratica sull'utilizzo delle nuove Tecnologie applicate alla didattica speciale (TIC).

Le circostanze dovute alla pandemia da COVID-19 nonché il numero altissimo di iscritti al V Ciclo (798 corsisti tra ciclo ordinario e soprannumerari) da accogliere nelle istituzioni scolastiche nell'anno scolastico 2020-2021, hanno fatto emergere la necessità di riprogettazione delle attività di TD e di TI. È risultato necessario individuare un approccio flessibile e adattabile al cambiamento repentino inerente alle modalità di svolgimento degli stessi - tra blended, in presenza o a distanza - sulla base delle evoluzioni della pandemia e delle conseguenti chiusure/riaperture delle istituzioni scolastiche. Allo stesso

tempo, l'esperienza di tirocinio avrebbe dovuto mantenere il suo scopo: quello di costituire un contesto di interazione dinamica e costruttiva per sviluppare adeguati livelli di competenza in ordine ai processi di inclusione scolastica (Cottini, 2017; Aiello, 2020), con particolare riferimento agli alunni con disabilità. Inoltre, a conclusione del percorso, gli studenti tirocinanti avrebbero dovuto essere in grado di confrontare le azioni realizzate nei contesti scolastici con le conoscenze teoriche acquisite attraverso gli insegnamenti e con le abilità affinate durante le attività laboratoriali (Aiello & Pace, 2020).

TAB. 1 - LE FASI DEL TIROCINIO DIRETTO

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Fase 1: L'accoglienza- Pianificazione dei tempi e delle modalità di realizzazione delle attività di tirocinio diretto integrato</p> <p>Obiettivo/i: Consentire al tirocinante di conoscere il proprio tutor accogliente, di pianificare i tempi e le modalità di realizzazione delle attività. Risulta importante evidenziare che nella fase di avvio del percorso sperimentale di Tirocinio Diretto i tutor accoglienti sono stati invitati a partecipare alle prime lezioni di TI tenute on line dai docenti universitari e volte a condividere la struttura del percorso, le fasi e i dispositivi da utilizzare e condividere, anche con riferimento alle modalità digitali, sincrone e/o asincrone, nonché la progettazione, la conduzione e la valutazione dell'azione educativa.</p> |
| <p>Fase 2: L'osservazione guidata</p> <p>Obiettivo/i: Osservare il sistema scolastico a livello macro e micro. Per la raccolta dei dati, ai corsisti è stato suggerito di reperire e analizzare documenti quali il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, il Rapporto di Autovalutazione, il Piano di Miglioramento, il Piano per l'Inclusione. Al tutor accogliente è stata assegnata la responsabilità di illustrare le strategie organizzative e metodologiche, nonché di condividere i documenti oggetto di osservazione.</p> <p>Ai corsisti, inoltre, è stato chiesto di predisporre un'intervista semi-strutturata da sottoporre al tutor accogliente. In linea con un approccio <i>asset-based</i>, l'obiettivo dello strumento è stato far emergere le risorse e le esperienze positive, "ciò che funziona e perché", contribuendo a individuare azioni in grado di promuovere l'inclusione (Pace, Sharma & Aiello, 2020).</p> |
| <p>Fase 3: Visita alla scuola e agli ambienti di apprendimento</p> <p>Obiettivo/i: Introdurre lo studente tirocinante nei contesti classe, se necessario, anche in modalità asincrona tramite un tour virtuale per accompagnarlo nella progressiva conoscenza degli interventi didattici realizzati in funzione dei diversi bisogni educativi speciali e delle tecnologie digitali impiegate per la progettazione, la conduzione e la valutazione dell'azione didattica in presenza e a distanza.</p> <p>Questa fase si è conclusa con la stesura di una relazione ad interim, avente come oggetto le principali aree osservate (organizzative, progettuali, metodologiche).</p> |
| <p>Fase 4: La progettazione di un project work</p> <p>Obiettivo/i: A partire dall'individuazione di un bisogno rilevato nell'ambito del contesto educativo, elaborare un project work, definendo le fasi e le attività, gli spazi e i tempi, i mezzi, i materiali e gli strumenti. È stato suggerito ai tutor accoglienti di proporre, se necessario, sequenze di lavoro propedeutiche a distanza, in situazione guidata o svolte in forma simulata, volte a rendere lo studente tirocinante sempre più autonomo; di monitorare le attività di progettazione realizzate dallo studente tirocinante; di individuare ambienti e contesti a distanza, concordandoli con i colleghi, idonei a guidare lo studente tirocinante a partecipare a momenti di confronto e di discussione (es. riunioni in équipe, tavoli di lavoro, web conference, ecc.) così da consentire lo sviluppo del pensiero "riflessivo" sulle attività funzionali all'insegnamento e sulle strategie adottate nella progettazione (Baldacci, Nigris & Riva, 2020).</p> |
| <p>Fase 5: L'attuazione</p> <p>Obiettivo/i: Realizzare l'intervento didattico progettato. La fase attuativa si è conclusa con la rilettura critica dell'esperienza e con la reinterpretazione dell'attività svolta, da intendersi nell'ottica del "pensiero riflessivo", in grado cioè di muovere dall'esperienza per riferirla ad un punto di vista più ampio e generale (Schön, 1993).</p> |

A tal proposito, sono state individuate cinque fasi, ciascuna di esse con *focus* di ricerca specifici e con la finalità di offrire un insieme di attività atte a stimolare l'osservazione a livello macro e micro, per andare oltre la semplice osservazione del docente.

La tabella seguente sintetizza le attività previste per ogni fase. Alla fine del TD è stata prevista la stesura di un report finale, che comprendesse anche il report ad interim, da cui si evincessero il percorso di acquisizione e maturazione, e la strutturazione di competenze operative, connesse con il profilo professionale del docente di sostegno.

Il tirocinio indiretto e la stesura della relazione ad interim e finale

La parte del tirocinio indiretto tenutasi dai docenti formatori dell'Università degli Studi di Salerno è stata progettata in linea con le varie fasi del percorso di TD, con l'intento di guidare e supportare i corsisti man mano che procedessero nella realizzazione delle varie tappe. A tal proposito, sono state svolte delle lezioni e si sono tenuti alcuni workshop, sinteticamente descritti nella tabella 2. Per quanto sia stato possibile, i vari momenti formativi sono stati calendarizzati in parallelo allo svolgimento delle varie fasi proprio per fornire il supporto appropriato, pur se erogato a distanza. L'assetto scelto per l'organizzazione del TI, inoltre, ha permesso ai corsisti di confrontarsi tra loro e sostenersi a vicenda, suggerendo anche strategie efficaci per superare quelli che per gli altri sembravano degli ostacoli invalicabili.

TAB.2 - SINTESI DESCRITTIVA DELLE FASI DEL TI

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Introduzione al percorso di tirocinio – <i>Rationale</i> del progetto di ricerca-formazione-azione (Lezione) |
| 2. Il ruolo e le funzioni del docente di sostegno: alcune riflessioni (Lezione) |
| 3. L'osservazione a livello macro – aspetti istituzionali, organizzativi e progettuali della scuola accogliente e dei suoi rapporti con il territorio (Lezione + Workshop) |
| 4. L'osservazione a livello micro - pratiche didattiche e caratteristiche del contesto classe inteso come sistema complesso di relazioni; il primo contatto con i docenti curricolari, i docenti di sostegno e con l'alunno/gli alunni con disabilità. (Lezione + Workshop) |
| 5. L'analisi dei bisogni sulla base dell'Index per l'inclusione (Lezione + Workshop) |
| 6. I documenti della scuola per un'analisi macro e micro: il PTOF, RAV, PM, PI, PDP e PEI (Lezione + Workshop) |
| 7. L'intervista come strumento di ricerca: Aspetti teorico-pratici per il disegno di uno strumento efficace (Lezione + Workshop) |
| 8. La pratica riflessiva nel percorso formativo finalizzato alla documentazione di una relazione ad interim/finale (Lezione + Workshop) |
| 9. Il project work: l'analisi dei bisogni educativo-didattici riferiti al processo inclusivo, individuazione degli obiettivi, la pianificazione delle attività, e la predisposizione degli strumenti per il monitoraggio e la valutazione (Lezione + Workshop) |
| 10. La fruizione delle tecnologie per la progettazione di unità di apprendimento interattivi (Workshop) |

Nel tentativo di fornire delle linee guida anche per la strutturazione della relazione, prima ad interim, comprendendo le prime tre fasi, poi estesa come documento finale che racchiude tutto il percorso, una buona parte dei workshop tenutisi durante il TI sono stati

improntati su un approccio riflessivo *asset-based* che spostasse il *focus* da ciò che non va e che manca, a ciò che funziona e perché (Ghaye, 2011; Di Gennaro et al., 2014; Pace & Sibilio, 2020; Pace, Sharma & Aiello, 2020).

Il dispositivo *Participatory and Appreciative Action and Reflection* (PAAR) di Ghaye (2011) è stato adottato come quadro di riferimento, in quanto propone un approccio partecipativo che porta alla luce aspetti che meritano essere apprezzati. Seguendo la struttura del PAAR, i corsisti sono stati orientati su quattro punti focali di riflessione sull'azione e in azione. Questi sono: i propri valori e le loro credenze; il proprio agire educativo; la propria volontà a ricercare strategie che portino al miglioramento; il contesto scolastico e il territorio. Per ogni fase, sono stati proposti quesiti e stimoli per sollecitare la riflessione. Per quanto concerne l'organizzazione di tutti i materiali e le riflessioni raccolte, è stato suggerito uno stile con il quale ci potesse essere una alternanza tra il dato 'oggettivo' e quello 'soggettivo'. Nel riquadro si presentano le sezioni proposte all'interno dell'indice dedicate ai processi riflessivi.

Riflessione sulle prime impressioni come persona esterna - ancora prima di avvicinarsi alla scuola: Per quali motivi ho scelto tale istituto? Quali sono state le prime sensazioni? Quali aspettative e quali obiettivi mi sono posta?

Riflessione sull'esperienza del momento dell'accoglienza per sé: Quali sono stati i miei obiettivi per questo primo incontro? Li ho raggiunti? Quali domande mi sono poste? Perché ho scelto di dare priorità alla raccolta di tali informazioni? Qual è l'utilità? Come mi sono posta?

Riflessione sui livelli macro: Quali sono i punti di forza in questo contesto scolastico? Quali strategie vengono utilizzate per migliorare i livelli di inclusione e quali altri potrebbero essere efficaci adesso che conosco maggiormente questo contesto scolastico? **e micro:** Cosa posso fare? Quali risorse posso mettere a disposizione? Quali risorse sono disposta a mettere a disposizione? Quali aspetti educativi e didattici sono prioritari in questa classe specifica?

Riflessioni sull'intervista come strumento di raccolta dei dati, sull'esperienza stessa e sulle informazioni raccolte: Sono soddisfatto delle domande poste? Ritengo di aver raccolto abbastanza informazioni? L'utilizzo dell'intervista come tecnica di raccolta dei dati è stato utile? Potevo utilizzare altre tecniche che secondo la letteratura scientifica avrebbero potuto essere più efficaci? Quali altre domande avrei dovuto porre? Come mi sono sentito a condurre l'intervista? Come avrei potuto gestire meglio l'intervista? Quali fattori potrebbero aver influenzato lo svolgimento dell'intervista? Quali sono gli aspetti salienti che sono emersi da questa intervista relativamente al ruolo e alle funzioni del docente di sostegno, le strategie metodologico-didattiche, le competenze relazionali, ecc.?

Riflessioni sulla propria crescita professionale e personale a metà percorso (Report ad interim) e a fine percorso (Report finale): riflettendo sulle mie credenze prima e dopo il tirocinio, cosa ho appreso?; ragionando sulla mia identità professionale: quali approcci metodologico-didattici che si intende utilizzare; quali obiettivi per il futuro?; quali sono le ambizioni/i sogni/i desideri? Confronto tra prima dell'inizio del percorso e dopo: quali sono stati i punti di forza? Come ho reagito ai punti di debolezza? Quali strategie ho provato a mettere in atto? Hanno funzionato? Se sì, perché? Se no, quali sono state le cause e cosa avrei potuto fare diversamente?

FIG. 1 STIMOLI PER LA RIFLESSIONE SULLA BASE DEI 4 ASSI NEL MODELLO PAAR (GHAYE, 2011)

Riflessioni conclusive

Lo scopo della relazione finale di tirocinio, superando l'adempimento meramente burocratico volto al completamento del percorso universitario, è stato quello di evidenziare come l'esperienza di tirocinio diretto non sia stata limitatamente un'opportunità per mettere in pratica quanto studiato a livello teorico, né tantomeno semplicemente quello di acquisire un sapere pratico. Indipendentemente dalla modalità adottata, tra quella ibrida, in presenza o a distanza, tale occasione formativa è stata caratterizzata da momenti di riflessione per riconoscere la complessità dell'agire educativo, individuare le teorie implicite che orientano l'agire del docente e osservare le reazioni, le conseguenze, i cambiamenti - immediati e non - negli attori coinvolti e nell'ambiente circostante. Oltre a ciò, i contenuti teorico-pratici proposti durante il tirocinio indiretto, implementati successivamente sul campo e sui quali si è attivato il processo riflessivo, si sono configurati come un processo guidato per favorire l'acquisizione di abilità di ricerca attraverso:

- l'individuazione degli obiettivi di ricerca e le tematiche specifiche di approfondimento;
- la pianificazione delle diverse azioni e del loro monitoraggio;
- il disegno e la costruzione di strumenti adatti per la raccolta dei dati utili per rispondere a tali obiettivi;
- la raccolta di dati soggettivi e oggettivi;
- l'analisi dei dati, la loro interpretazione e la sintesi documentale.

In tal senso, un percorso ciclico di ricerca-formazione-azione così strutturato, oltre a sostenere la costruzione di una solida identità professionale e la continua scoperta del sé personale, attiva nei futuri docenti quel processo trasformativo (Mezirow, 1990; Larrivee, 2000; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008) necessario per sentirsi agenti attivi del cambiamento (Toom, Pyhältö & O'Connell, 2015), in quanto si matura la convinzione di:

essere in grado di esercitare un'influenza su ciò che fanno, elevando i propri livelli di self-efficacy e recuperando conseguentemente il senso delle responsabilità individuali nel produrre gli effetti sperati, senza per questo prescindere dalle opportunità offerte da un contesto socio strutturale che necessariamente co-evolve in ragione delle interazioni che si creano (Aiello, 2015, p. 27; corsivo nella versione originale).

Naturalmente, dal punto di vista pratico-organizzativo, sono emerse varie problematiche durante la fase di implementazione dovute, in parte, alla complessità causata dal periodo pandemico e, in altri casi, alla mancata collaborazione da parte delle istituzioni scolastiche nel fornire le informazioni richieste, o dei tutor accoglienti che avevano scarsa familiarità con il percorso adottato ed erano, talvolta, restii a partecipare all'intervista prevista. Le modalità di erogazione del corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità non hanno certamente agevolato uno svolgimento scorrevole: i tempi estremamente stretti, la formazione a distanza e la numerosità all'interno dei gruppi hanno decisamente limitato l'interazione tra i corsisti e i formatori, lasciando poco spazio

alla riflessione e alla restituzione. Altre difficoltà sono ascrivibili a variabili riscontrate anche in esperienze simili (Bove, 2019) che possono essere sintetizzate come la “difficoltà di assumere una postura e uno sguardo da ‘ricercatori sulle pratiche’ dall’interno” (p. 71); la possibile conseguenza di una mancata esperienza di percorsi formativi simili, una scarsa competenza di base necessaria alla costruzione e alla somministrazione di strumenti di ricerca come l’intervista nonché l’analisi e la documentazione, una ‘rigidità mentale’ abituata all’individuazione di una sola risposta corretta che soffoca il pensiero creativo e divergente.

Nonostante le varie problematiche e i momenti di sconforto e di arresa da parte di alcuni corsisti, il *feedback*, relativo alla strutturazione dell’esperienza e alle linee guida fornite per la redazione della relazione finale, è stato fortemente positivo e incoraggiante. Risultati confortanti sono emersi anche attraverso la ricchezza dei contenuti, delle informazioni raccolte e delle riflessioni condivise con i formatori sia durante il tirocinio indiretto sia nelle relazioni consegnate. Ciò sostiene l’eventuale adozione di questo percorso, una volta perfezionato e adattato, nei tirocini formativi e di orientamento previsti nei corsi di laurea triennali e magistrali in Scienze dell’Educazione e in Scienze della Formazione Primaria.

I benefici di tale percorso, però, non sono esclusivamente riservati ai corsisti. Questa esperienza, oltre a configurarsi come un momento di ricerca-formazione-azione anche per i tutor accoglienti e i docenti universitari, è anche una fonte inesauribile di dati dal campo su tutta la sfera dell’agire educativo. Citando Dewey (1996 [1929]):

Per quanto riguarda le scuole, è certo che i problemi che richiedono un trattamento scientifico sorgono dall’effettivo contatto con gli studenti; di conseguenza, è impossibile vedere come possa esserci un flusso adeguato di argomenti che ponga e controlli i problemi di cui trattano gli investigatori, a meno che non vi sia una partecipazione da parte di coloro che sono direttamente impegnati nell’insegnamento.

È, infatti, occasione propizia per dare e ascoltare la voce degli studenti che si trovano in una fase di passaggio dall’essere essi stessi allievi al diventare figure professionali, facendo, quindi, da ponte tra le due realtà che si illuminano reciprocamente per l’attivazione di un processo decisionale più consapevole e autodeterminato e una migliore decifrazione della complessità (Sibilio, 2020).

Note degli autori

Erika Marie Pace è autrice dei paragrafi “Le competenze di ricerca tra riflessività e azione”, “Il tirocinio indiretto e la stesura della relazione ad interim e finale” e “Riflessioni conclusive”. Ilaria Viola è autrice dei paragrafi “La complessità dell’agire educativo durante la pandemia da Covid-19” e “Il percorso di tirocinio diretto”. Anna Maria Di Nocera ha collaborato nella pianificazione del percorso di tirocinio. Paola Aiello è responsabile scientifico.

Bibliografia

- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva* (pp. 19-40). Milano: Franco Angeli.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, 16, 11-22. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/download/1772/1704/6413>.
- Aiello, P., & Pace, E. M. (2020). Inclusive educational principles, policies, and practices in Italy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. p. 1-22 USA: Oxford University Press.
- Anello, F., & Pitingaro, S. (2020). Progettare, scegliere, risolvere problemi: il tirocinio nella formazione universitaria per il docente inclusivo. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18 (4), 133-153.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bianchi, C., Cacciatore, P., Lazzaro, D., & Minosso, F. (2002). *Diario di tirocinio. Un percorso di ricerca azione sul tirocinio degli specializzandi della SSIS*. Roma: Armando Editore.
- Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149. Doi: <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>.
- Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 59-75. Doi: <http://doi.org/110.14605/EI1621904>.
- Caena, F. (2011) *Literature Review: Teachers' Core Competences: Requirements and Development*. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf.
- Calaprice, S. (2018). Quale educatore per l'asilo nido? In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva* (pp. 145-154). Napoli: Edises.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica* (pp. 1-435). Roma: Carocci.
- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M., & Gonzalez Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown?* Luxembourg: Publications Office of the European Union, doi:10.2760/135208 (online).
- CENSIS (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020 "La scuola e i suoi esclusi"*. <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi#item-586>
- Cottini, C. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, C., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.

- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington: D C Heath.
- Dewey, J. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia [1929].
- Di Gennaro, D. C., Pace, E.M., Zollo, I. & Aiello, P. (2014). Teacher capacity building through critical reflective practice for the promotion of inclusive education. In *Problems of Education in the 21st Century*, 60, 54-66. <http://www.scientiasocialis.it/pec/node/904>
- EADSNE (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- EC Education & Training (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- Eco, U. (2018). *Il pendolo di Foucault*. Milano: La Nave di Teseo Editore.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Ghaye, T. (2011) *Teaching and learning through critical reflective practice: A practical guide for positive action* (2nd Ed). New York: Routledge.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming a critical reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-306. DOI:10.1080/713693162
- Lovat, T., Davies, M., & Plotnikoff, R. (1995). Integrating research skills development in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 20(1), 30-35. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1995v20n1.4>
- Macchia, V., Guerrini, V., Cotza, V., & Schlauch, M. (2021). Dalle criticità alle opportunità: le sfide per una scuola sostenibile al tempo del Covid-19. *Formazione e Insegnamento*, 19(1), 786-796.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mezirow & Associates. (1990). *Fostering critical reflection: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Decreto 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*.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- OCSE (2018). Indagine internazionale dell'OCSE sull'insegnamento e l'apprendimento (Teaching and Learning International Survey - TALIS). http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_ITA_it.pdf
- OCSE (2019). What TALIS 2018 implies for policy. In TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. Paris: OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_5e9bd09b-en#page29
- Pace, E. M. & Sibilio, M. (2020). Un approccio salutogenico per promuovere l'incremento di inclusione nelle scuole. In R. Caldin (a cura di) *Ricerca, scenari, emergenza sull'inclusione* (II Tomo - Sezione SIPeS), pp. 210-217. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pace, E. M., Sharma, U. & Aiello, P. (2020). Includere nonostante la/a distanza: si può? *Nuova Secondaria*, 2, ottobre 2020, Anno XXXVIII, 443-461.

Perla, L. & Riva, M.G. (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socioassistenziali*. Roma: Editrice La Scuola.

Schenetti, M. (2013). Vissuti e profili di professionalità: riflettere sul presente, progettare il futuro. In L. Balduzzi & M. Manini (a cura di), *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Sharma, U., & Pace, E.M. (2019). Teachers' commitment to teach in inclusive schools, preparation of. In M. A. Peters (a cura di) *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer Science and Business Media, pp. 1-6. Doi: 10.1007/978-981-13-1179-6_41-1

Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana Editrice.

Toom, A., Pyhältö, K., & O'Connell Rust, F. (2015) Teachers' professional agency in contradictory times, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21:6, 615-623, DOI: 10.1080/13540602.2015.1044334

Zonca, P. (2017). Educare l'infanzia in un mondo liquido. Una professionalità che investe sulle capacità personali per affrontare l'incertezza. *MeTis Mondì educativi. Temi indagini suggestioni*, VII (1). <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/955-2017-06-26-14-47-02.html>