



Fostering Virtual Communities of Practice for the Professional Development of Support Teachers

La coltivazione di comunità di pratica virtuali come dispositivo per lo sviluppo professionale dei docenti specializzandi per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità

Rossana Sicurello

Università degli Studi Kore di Enna – rossana.sicurello@unikore.it

ABSTRACT

Being at the centre of the debate both in the academic world and in related associations, during the most difficult period of the Covid-19 emergency support teacher training has prompted a reflection on the relationship between training, teaching strategies, and learning environments (real or virtual). Support teachers certainly represent one of the key professional figures for an indispensable innovation of the welfare system. Such innovation shall unfold according to a promotional and regenerative perspective with confidence in the principle according to which the development of specific professional skills is necessary because it qualifies the scientific foundation of their educational interventions. Thus, the essay offers a contribution to the definition of the support teacher professional profile in the light of the legislative reforms that have regulated access to the profession, and of the new perspectives on virtual communities of practice. The latter enjoy intense collaboration or cooperation, which are considered very effective in terms of the social production of knowledge and the development of reflective-practical-operative and fruitful skills for the understanding of the teacher's professionalization process.

Al centro del dibattito tanto del mondo accademico quanto delle associazioni del settore, la formazione del docente specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità durante il periodo più difficile dell'emergenza da Covid-19 ha sollecitato una riflessione sul rapporto tra formazione, strategie di insegnamento e ambienti (reali o virtuali) di apprendimento. Certi del fatto che il docente specializzato per le attività di sostegno rappresenti una delle figure professionali chiave per un'indispensabile innovazione del sistema di welfare secondo un'ottica promozionale e rigenerativa e sicuri del principio secondo cui lo sviluppo di specifiche competenze professionali sia necessario perché qualifica il fondamento scientifico dei loro interventi educativi, il saggio offre, in tale direzione, un contributo alla definizione della suddetta figura alla luce delle riforme legislative che hanno regolato l'accesso a tale professione e delle nuove prospettive sulle comunità di pratica virtuali a collaborazione intensa o cooperativa considerate molto efficaci sul piano della produzione sociale della conoscenza e dello sviluppo delle competenze riflessive-pratico-operative e fruttuose per la comprensione del processo di professionalizzazione dell'insegnante.

KEYWORDS

Inclusive skills; Teacher training; Specialization course; Reflective practices; Virtual communities of practice.

Competenze inclusive; Formazione degli insegnanti; Corso di specializzazione; Pratiche riflessive; Comunità di pratiche virtuali.

1. Premessa

Nell'attuale società post-moderna in cui educare è un compito delicato e complicato così come il lavoro educativo che rappresenta una costante sfida perché basato su una professionalità che va formata e coltivata continuamente proprio in ragione della sua importanza e complessità (Iori, 2018, p. 9), il profilo del docente specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità riflette questa complessità ed appare investito da una richiesta di adattamento alla società stessa a partire dai modelli formativi iniziali, in ingresso e in servizio. Le questioni legate alla formazione dei docenti di sostegno sono oggetto, all'interno della comunità pedagogica, di un vivace dibattito che sembra convergere attorno a tre principali direttrici: a) la rilevanza dell'identità professionale come elemento-chiave della professionalità; b) l'importanza di un bagaglio di conoscenze empiricamente fondato e praticamente orientato; c) la rilevanza della riflessività sulle pratiche agite per lo sviluppo di competenze culturali e metodologico-didattiche mirate all'apprendimento di tutti gli allievi secondo una logica di inclusività. Partendo dal presupposto secondo cui l'insegnante di sostegno rappresenta, per eccellenza, l'immagine della professionalità complessa, nella quale aspetti identitari e motivazionali si intrecciano con saperi e competenze didattici, disciplinari e pratici, il presente saggio intende analizzarne il ruolo e la funzione, alla luce sia delle riforme legislative che hanno regolato l'accesso a tali professioni (in parte dipendente dalla riflessione educativa nei confronti della disabilità), sia dei processi di formazione iniziale, in ingresso e in itinere con le relative dimensioni pedagogiche che permettono di ricostruire l'esperienza in termini di partecipazione a comunità di pratiche. Dall'exkursus legislativo emerge l'esigenza di riqualificare l'intervento formativo sulla valorizzazione delle risorse individuali e collettive, sulla (ri)costruzione di reti formali e informali, sul lavoro di comunità e sull'aprendere al diventare insegnanti basato sul dialogo fra teorie pedagogiche e pratiche, fra sapere accademico di carattere generale e saperi pratici, emergenti dall'agire in situazione. Quanto è accaduto durante l'emergenza sanitaria legata al Covid-19 ha sollecitato una riflessione sul rapporto tra formazione, strategie di insegnamento e ambienti (reali o virtuali) di apprendimento, anche in riferimento alla formazione degli insegnanti, prospettando un passaggio dall'Emergency Remote Teaching all'Effective Online Learning (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020), ossia ad esperienze di insegnamento-apprendimento online ben pianificate significativamente diverse dai corsi online di emergenza che invece sono stati messi in atto in modo rapido e senza una opportuna progettazione preliminare. In tale direzione, anche alla luce degli avvenimenti in corso, viene auspicata una formazione per gli insegnanti specializzandi per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità basata sullo sviluppo di esperienze di comunità di pratica virtuali a collaborazione intensa o cooperativa, che prevedono l'utilizzo della tecnologia a supporto delle pratiche di apprendimento collaborativo ed identificate con l'acronimo CSCL (Computer Supported Collaborative Learning).

Si ritiene che tali comunità di pratica virtuali possano offrire un contributo fondamentale in termini di nuove chiavi di lettura dei processi di formazione in contesti formativi in una prospettiva di innovazione organizzativa che sposta l'attenzione dalla trasmissione dei contenuti alla dimensione dell'interazione interumana tramite la mediazione operata dalle tecnologie.

2. Formazione, ruolo e funzione dell'insegnante di sostegno: quadro normativo

La formazione, il ruolo e la funzione dell'insegnante di sostegno in Italia hanno una storia variegata per lo più legata alla riflessione educativa nei confronti della disabilità. Risalgono ai primi dell'Ottocento i percorsi per il trattamento delle disabilità sensoriali nati in vari paesi d'Europa e svolti negli Istituti speciali per l'educazione dei bambini ciechi e sordomuti. Nel Novecento l'insegnante di sostegno si occupa dell'educazione degli alunni con disabilità fisiche, psichiche o sensoriali e la sua formazione si articola in due percorsi: uno per gli "insegnanti elementari" e l'altro per le "educatrici di scuola materna" che si svolge nelle "Scuole magistrali ortofreniche" in cui si frequentano corsi di pedagogia e didattica speciale per il recupero dei disabili intellettivi.

Con il R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126, Ordinamento dell'istruzione artistica, viene affermato il diritto all'istruzione dei bambini ciechi e sordomuti nella scuola italiana per i quali si profila, grazie al R.D. 26 aprile 1928, n. 1297, Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare, una pur primitiva forma di integrazione nelle classi comuni attraverso l'istituzione dei "Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico" che, successivamente modificati con la O.M. 8 ottobre 1963, n. 315, Nuova disciplina per i corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico, si diffondono negli anni Sessanta del Novecento. L'istituzione dei suddetti corsi di durata semestrale dotano l'insegnante speciale di un profilo professionale esclusivamente tecnico, in grado di operare solamente nell'ambito circoscritto del problema specifico, prescindendo da un'ottica educativa globale.

Con l'emanazione del D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970, Norme in materia di scuole aventi particolari finalità, sono aboliti i "Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico" e nascono i primi "Corsi biennali di Specializzazione", organizzati da enti riconosciuti dal Ministero della P.I, spesso in collaborazione con le istituzioni universitarie. Si inizia così a prospettare una formazione specifica e al contempo globale per il sostegno grazie allo spessore dei programmi che contemplan un curriculum globale di conoscenze relative al funzionamento delle persone con disabilità e non. Il curriculum previsto dai primi corsi biennali è ancora a carattere monovalente, vi si attuano cioè percorsi formativi distinti in tre aree di disabilità specifiche: a) per i disabili della vista, b) per i disabili dell'udito, c) per i disabili psico-fisici.

Il D.M. 3 giugno 1977, Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da proporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità, delinea i programmi da svolgersi durante i corsi di specializzazione di durata biennale destinati a docenti ed educatori che operano nei vari ordini e gradi di scuola (materna, elementare, secondaria ed artistica) in favore sia della generalità degli alunni che, in particolare, dei soggetti con difficoltà fisio-psichico-sensoriali e con disturbi nella sfera affettivo comportamentale. Pur prevedendo distinte sezioni per docenti ed educatori della scuola materna, elementare e secondaria ed anche per assistenti-educatori, il corso biennale si configura come unitario sul piano organizzativo e didattico: lezioni ed eser-

citazioni comuni per quanto riguarda l'area informativa; tirocinio nell'ordine di scuola (infanzia, primaria o secondaria) o nel tipo di istituzione cui la sezione si riferisce. Per ogni anno di corso sono effettuate 300 ore di lezioni teoriche (area informativa) e 350 nell'area formativa di cui 200 per il tirocinio guidato, per un totale complessivo di 1300 ore.

Nella Premessa al D.M. 3 giugno 1977, viene esplicitato che i programmi dei corsi scaturiscono da due esigenze fondamentali: carattere polivalente della specializzazione del docente e visione unitaria dell'alunno pur nella differenziazione delle difficoltà. Si individuano due momenti privilegiati di intervento: quello formativo e quello informativo. Tale premessa delinea inoltre più compiutamente la figura dell'insegnante specializzato dei corsi biennali che dovrà essere via via stimolato a prendere sempre più piena coscienza della valenza "politica" della sua funzione di docente, protagonista, insieme alle altre componenti sociali, della gestione di nuovi modelli di sviluppo democratico ed educativo. Concezione questa che sottolinea gli aspetti relazionali, ossia il modo di vedere l'alunno con difficoltà di sviluppo e di apprendimento pienamente inserito nel proprio contesto socio-ambientale, grazie all'apprestamento dei presidi e degli interventi dei quali non dovrà essere comunque privato, in quanto è ormai acquisito dalla attuale coscienza sociale e pedagogica il presupposto che non si può separare la patologia dell'individuo da quella dell'ambiente in cui vive.

La Legge 4 agosto 1977, n. 517, all'articolo 2 e all'articolo 7 puntualizza che nella scuola elementare la prestazione degli insegnanti specializzati assegnati alla classe ai sensi dell'articolo 9 del D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970 è finalizzata all'attuazione di forme di integrazione degli alunni portatori di handicap. Nella scuola media l'utilizzazione dei docenti di sostegno è finalizzata a realizzare forme di integrazione e sostegno a favore degli alunni portatori di handicap. In questo modo, la Legge 4 agosto 1977, n. 517, segna uno spartiacque perché in riferimento ai ruoli e alle funzioni dell'insegnante di sostegno parla di forme di integrazione e di sostegno per gli alunni con disabilità.

Con la successiva O.M. 16 novembre 1977, n. 303, si dà avvio ai corsi di specializzazione di cui al D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970, Norme in materia di scuole aventi particolari finalità, stabilendo che le scuole o gli istituti statali o gestiti da istituzioni statali o da enti pubblici o da enti privati dotati di personalità giuridica, i quali, con opportuna documentazione, dimostrino uno specifico impegno nel campo dell'educazione speciale e differenziale possono organizzare tali corsi dopo aver presentato una domanda al Ministero della pubblica istruzione ed aver quindi ottenuto il riconoscimento dello stesso.

La C.M. 28 luglio 1979, n. 199, il cui oggetto reca Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap, in riferimento alla Legge 4 agosto 1977, n. 517 precisa che non si parla di "insegnanti di sostegno", ma di "forme particolari di sostegno" di vario tipo e di diversa competenza e che bisogna evitare che i suoi compiti siano interpretati in modo riduttivo. Si sottolinea altresì che l'insegnante di sostegno non deve essere considerato in sottordine all'insegnante di classe ma deve essere pienamente coinvolto nella programmazione educativa al fine di partecipare a pari titolo all'elaborazione ed alla verifica delle attività di competenza dei consigli e dei colleghi dei docenti.

Con il D.M. 24 aprile 1986, Approvazione dei programmi dei corsi biennali di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo operante in attività di sostegno agli alunni handicappati frequentanti la scuola comune materna e dell'obbligo o iscritti alle scuole aventi particolari finalità, i programmi precedenti sono rielaborati al fine di rendere l'insegnante specializzato in grado di operare nella scuola comune e di fronteggiare qualsiasi tipologia di disturbo. Il D.M.

24 aprile 1986, pone l'accento sulla dimensione pedagogico-didattica dei corsi accentuata rispetto a quella sanitario-riabilitativa; inoltre, il carattere polivalente, che tende a una preparazione rispetto alle diverse disabilità, risponde ad una nuova visione della disabilità che tende a porre l'accento su metodologia e didattica dell'intervento educativo e rieducativo, deontologia professionale, aspetti legislativi relativi all'handicap. In questo modo l'accento viene spostato da un approccio di tipo medico-riabilitativo ad uno globale al problema dell'educazione dei disabili che inizia nell'istituzione scolastica per proseguire lungo tutto l'arco della vita.

Con il successivo Decreto Ministero Pubblica Istruzione 14 giugno 1988, Integrazioni e modifiche al D.M. 24 aprile 1986, sono apportate al D.M. 24 aprile 1986 ulteriori integrazioni e modifiche. Ciò si rese necessario in parte per la Sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 1987, che dichiara il diritto pieno degli alunni handicappati a frequentare ogni ordine di scuola, ivi compresa la scuola secondaria di secondo grado, e in parte per rendere la normativa più aderente alle reali esigenze della scuola (razionalizzazione dei tempi e delle modalità del tirocinio diretto ed indiretto e aumento contestuale del monte-ore dell'area disciplinare e della didattica curricolare).

La Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, attribuisce alle scuole di specializzazione all'insegnamento universitarie il compito di formare i docenti di sostegno includendo nei piani di studio di dette scuole discipline facoltative, attinenti all'integrazione degli alunni handicappati. Vengono così raccolte le raccomandazioni più volte espresse in passato di investire le Università del compito di garanti della formazione.

La Legge 19 novembre 1990, n. 341, Riforma degli ordinamenti didattici universitari, affida la formazione degli insegnanti di ogni grado della scuola italiana alle istituzioni universitarie. È grazie al D.P.R. 31 luglio 1996, n. 470, Scuola di Specializzazione per la formazione degli insegnanti di Scuola Secondaria, che nasce la SSIS, Scuola di Specializzazione per gli Insegnanti della scuola Secondaria, mentre con il D.P.R. del 31 luglio 1996, n. 471 nasce il Corso di Laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria per la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria. Nel successivo Decreto Ministeriale 26 maggio 1998, Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, viene specificato per il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria la presenza di un curriculum integrato di formazione per il sostegno a cui gli studenti accedono in forma opzionale, per la Scuola di Specializzazione per gli Insegnanti della scuola Secondaria, la possibilità di specializzazione sul sostegno di scuola secondaria fino al 2009 nell'ambito della stessa SSIS, successivamente al conseguimento dell'abilitazione e in seguito alla frequenza, in forma opzionale, di un percorso formativo aggiuntivo di 400 ore. Le aree disciplinari nelle quali il corso di specializzazione si deve articolare sono le seguenti: area delle pedagogie e delle didattiche speciali, area neuropsicologica specifica e attività di laboratorio e di tirocinio. È l'università, quindi, a essere incaricata del delicato ruolo di gestione della formazione degli insegnanti delle scuole primarie e secondarie e tale formazione sarà svolta anche attraverso il tirocinio, istituendo uno stretto raccordo con il mondo della scuola, che giocherà effettivamente un considerevole ruolo nel successivo svolgimento dei corsi. Il tirocinio è, quindi, un importante punto di contatto tra i due percorsi, che si rivolge al pieno dispiegamento della formazione professionale dell'insegnante. Il valore abilitante dei corsi è un altro elemento di vicinanza tra il corso di laurea in Scienze della for-

mazione primaria e la SSIS. Un altro elemento rilevante da porre in luce consiste nella centralità che, almeno a livello intenzionale, le scienze dell'educazione avrebbero dovuto avere nel percorso delineato per la formazione insegnante.

Il D.P.R. 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244» dedica l'articolo 3 al Tirocinio Formativo Attivo per il conseguimento dell'abilitazione su disciplina e l'art. 13 ai percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Al comma 1 viene specificato che in attesa della istituzione di specifiche classi di abilitazione e della compiuta regolamentazione dei relativi percorsi di formazione, la specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità si consegue esclusivamente presso le università. Ai corsi, autorizzati dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, possono accedere gli insegnanti abilitati. Nel D.P.R. 10 settembre 2010, n. 249 del 2010, si distingue ancora tra formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria da quella dei docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado seppure si afferma l'«unitarietà della funzione docente», basata sulla comune «acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente», nonché «delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche». Il nuovo sistema di formazione iniziale si differenzia dal modello SSIS non solo per la durata ma anche e soprattutto per il rilevante peso del tirocinio «attivo», distinto in diretto svolto direttamente in classe, con l'assistenza di un docente tutor, e tirocinio indiretto svolto in università con l'assistenza di un docente universitario.

Il D.M. 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 D.P.R. 10 settembre 2010, n. 249, disciplina la specializzazione per il sostegno. Il corso di specializzazione specifico per il sostegno denominato «Tirocinio Formativo Attivo per il sostegno» o «TFA – sostegno». I corsi di specializzazione sono istituiti ed attivati dagli Atenei, anche in convenzione tra loro, nel limite dei posti autorizzati per ciascun Ateneo.

D. L. 13 aprile 2017, n. 59, Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della Legge 13 luglio 2015, n. 107, individua come titolo di accesso al concorso relativamente ai posti di docente di cui all'articolo 3, comma 4, lettera a), il possesso congiunto di: a) laurea magistrale o a ciclo unico, oppure diploma di II livello dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, oppure titolo equipollente o equiparato, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso; b) 24 crediti formativi universitari o accademici, di seguito denominati CFU/CFA, acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche. Con quest'ultimo provvedimento legislativo viene riaffermato il primato del sapere per insegnare.

Il D.M. 8 febbraio 2019, n. 92, Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni, stabilisce i requisiti per la partecipazione alle procedure di selezione: a. per i percorsi di spe-

cializzazione sul sostegno per la scuola dell'infanzia e primaria, titolo di abilitazione all'insegnamento conseguito presso i corsi di laurea in scienze della formazione primaria o analogo titolo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente; diploma magistrale, ivi compreso il diploma sperimentale a indirizzo psicopedagogico, con valore di abilitazione e diploma sperimentale a indirizzo linguistico, conseguiti presso gli istituti magistrali o analogo titolo di abilitazione conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente, conseguiti, comunque, entro l'anno scolastico 2001/2002; b. per i percorsi di specializzazione sul sostegno per la scuola secondaria di primo e secondo grado, il possesso dei requisiti previsti al comma 1 o al comma 2 dell'articolo 5 del decreto legislativo con riferimento alle procedure distinte per la scuola secondaria di primo o secondo grado, nonché gli analoghi titoli di abilitazione conseguiti all'estero e riconosciuti in Italia ai sensi della normativa vigente. Il corso di specializzazione per il sostegno ha una durata complessiva di almeno otto mesi e porta all'acquisizione di 60 CFU. Il corso è articolato in: insegnamenti afferenti ad ambiti disciplinari specifici, quali didattica e pedagogia speciale, psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione, istituzioni di diritto pubblico, neuropsichiatria infantile (per un totale di 36 CFU); laboratori diversificati per grado di scuola (per un totale di 9 CFU) ed incentrati sulla didattica speciale, su interventi psico-educativi e didattici per disturbi del comportamento e relazionali, sui linguaggi e tecniche comunicative non verbali, sulla didattica delle educazioni a livello pre-primario e primario che diviene orientamento e progetto di vita nella scuola secondaria, sono svolti attraverso il lavoro collaborativo, simulazioni, esperienze pratiche; tirocinio (per un totale di 12 CFU corrispondenti a 300 ore), articolato in tirocinio diretto da svolgersi esclusivamente presso istituzioni scolastiche e diversificato per ordine e grado di scuola per 150 ore per almeno cinque mesi sotto la supervisione di un tutor scolastico e tirocinio indiretto per le rimanenti 150 ore che consiste in attività di rielaborazione con i tutor universitari e in attività pratiche per l'uso delle tecnologie digitali applicate alla didattica speciale; prova finale (per un totale di 3 CFU) in cui la relazione finale non si configura semplicemente come un atto di scrittura formale attraverso cui rendere testimonianza di una competenza acquisita, ma rappresenta per il tirocinante un momento di riflessione sull'esperienza vissuta e di comprensione della sua portata formativa e orientativa. Mentre per l'accesso al percorso di specializzazione su sostegno viene richiesto il possesso del sapere nelle discipline socio-psico-antropologiche, nello svolgimento del percorso stesso viene ribadita l'importanza dello sviluppo di competenze metodologiche e didattiche attraverso una riflessione sulla pratica da parte del docente di sostegno.

3. Quali competenze richieste nel XXI secolo all'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità?

Il D.M. del 30 settembre 2011 descrive le specifiche abilità e competenze di cui un docente di sostegno ha bisogno per svolgere il proprio ruolo, stabilendo altresì l'organizzazione e i contenuti dei corsi di specializzazione per il sostegno. Il docente di sostegno deve possedere: competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia speciale; competenze teoriche e pratiche nel campo della didattica speciale; conoscenze psico-pedagogiche sulle tipologie delle disabilità; competenze nell'ambito della pedagogia della relazione d'aiuto; conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni pro-sociali fra gli stessi e fra questi e la co-

munità scolastica; competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie; approfondite conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano; approfondite conoscenze di natura teorica e operativa in relazione ai processi di comunicazione; familiarità e competenza con prassi e metodologie simulate, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale; competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe; competenze didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi; competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe; competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi; competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita; competenze didattiche finalizzate allo sviluppo delle abilità comunicative e linguistiche; competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio International Classification of Functioning dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Ne risulta un profilo di docente di sostegno in termini di conoscenze, abilità e competenze che rispecchia l'ampliamento della cornice pedagogica all'interno della quale si è collocata la disabilità nell'ultimo trentennio (Zappaterra, 2014, pp. 1-12) ed in linea con le sfide della società complessa in cui appare come elemento via via sempre più importante per l'esercizio della professione la consapevolezza del rapporto virtuoso tra teoria e pratica professionale, sì che l'acquisizione continua di conoscenze e lo sviluppo di competenze specialistiche non possono prescindere dalla loro attualizzazione all'interno di comunità di pratiche, a loro volta produttrici di saperi e di competenze. In tal modo, il ruolo che l'esperienza professionale assume rispetto alla costruzione del sapere è fondamentale in quanto essa stessa fonte di sapere, riabilitando il docente nella sua integralità. Dal momento che nella biografia professionale sono ricomprese tutte le esperienze pregresse ed in itinere ma anche i progetti, i vissuti, le idee e le emozioni, i successi e gli insuccessi, le scelte personali e le relazioni interpersonali che costituiscono la trama esperienziale che a sua volta guida le scelte future, apprendere "nella" e "con" l'esperienza risulta di importanza imprescindibile. Sebbene le due dimensioni, come è noto, siano rimaste per moltissimo tempo separate, attualmente la ricerca didattica va individuando forme di mediazione reciprocizzanti basate sulla comunicazione e sull'interscambio teoria-pratica così come fra Scuola-Università ponendo gli insegnanti non solo in formazione in condizione di operare sempre più consapevolmente (Perla, 2015). In particolare, studi e ricerche sull'apprendimento adulto e più specificatamente sulla formazione degli insegnanti hanno avuto, nel corso degli ultimi decenni, un'accelerazione significativa in direzione di una maggiore considerazione di una coltivazione della professionalità e dello sviluppo professionale non più in una dimensione di isolamento metodologico ma in un contesto reale di progettazione condivisa in cui è fondamentale avere cura dei processi di scambio e di condivisione di pratiche nell'ottica del miglioramento globale (Fiorin, 2012, pp. 73-83). Si pensi, ad esempio, alla European Agency for Development in Special Needs Education che ha rilevato, nel progetto La formazione docente per l'integrazione in Europa (EADSNE, 2011), la necessità di formare in tutti i paesi europei le competenze dei docenti nella diffusione delle prassi inclusive. Ciò risulta più evidente per gli insegnanti di sostegno la cui formazione iniziale prevede un'articolazione del curriculum del percorso formativo in cui sono riconosciute le diverse forme di sapere che devono supportare il lavoro

del docente e le diverse situazioni/luoghi in cui tali saperi vengono prodotti e quindi appresi: sapere teorico (Università come luogo di formazione su insegnamenti psico-pedagogici relativi alle diverse tipologie di disabilità), sapere teorico-applicato (aule universitarie come laboratorio), sapere pratico-teorizzato (Università come luogo di intermediazione in cui viene svolto il tirocinio indiretto), sapere pratico-professionale (scuola come luogo della professione in cui viene svolto il tirocinio diretto). Nello specifico, l'esperienza di tirocinio diretto e indiretto tramite cui si produce sapere pratico-professionale è considerata quella più strutturante (Strano, 2013, pp. 223-231). Attraverso il tirocinio svolto in forma diretta a scuola gli specializzandi hanno l'opportunità di inserirsi in comunità in cui apprendere "una struttura emergente" (Wenger, 2006) prodotta dai suoi membri attraverso un processo di negoziazione-costruzione di significati potenzialmente sempre aperto, cui risulta possibile partecipare già in fase di formazione iniziale; la comunità permette altresì di confrontarsi con storie, riflessioni, artefatti che nel loro insieme definiscono una comunità di professionisti. Per il tirocinante, la possibilità di analizzare documenti, di rivolgere domande a dei testimoni privilegiati, di svolgere mansioni routinarie costituiscono dei momenti di formazione in quanto potenzialmente sono attività che generano conoscenza professionale sulla pratica. Apprendere la conoscenza pratica significa quindi confrontarsi, osservare con attenzione dei particolari significativi, partecipare alle pratiche, chiedere e domandare informazioni su aspetti specifici della professione, mantenersi in una posizione di ricerca verso l'esperienza, sperimentare nuovi contenuti che saranno in un secondo momento teorizzati nell'aula universitaria. Anche il tirocinio svolto in forma indiretta presso l'Università fornisce momenti di formazione e informazione, di riflessione e di rielaborazione su aspetti inerenti gli obiettivi formativi e le problematiche individuate nei contesti di tirocinio diretto e attraverso iniziative progettate e organizzate dal team dei tutor coordinatori su specifici nuclei tematici e articolati in forma seminariale e/o laboratoriale; esso consente di rielaborare in modo critico l'esperienza del tirocinio diretto e di coniugare i saperi teorici con l'esperienza pratica. All'interno dell'Università, nell'ambito del tirocinio indiretto, si creano così comunità di pratiche in cui sono coinvolte persone eterogenee per formazione, ruoli e funzioni professionali svolti in contesti diversi. Esse possono essere considerate come comunità di "molteplici zone di sviluppo prossimale" in quanto composte da soggetti naturalmente eterogenei (per il campo emozionale e motivazionale, il background socio-culturale, per la formazione pregressa, la funzione professionale, le esperienze di tirocinio svolte in contesti scolastici diversi), ognuno con differenti e molteplici zone di sviluppo prossimale, entro cui i ruoli tra i soggetti dialoganti si alternano a seconda del tipo di problema che viene affrontato o discusso (Varisco, 2002). Valorizzare l'esperienza di tirocinio indiretto in termini di comunità di pratiche significa rilevare l'importanza del sapere pratico-professionale in quanto sapere specifico che si crea durante il circolo virtuoso teoria-pratica-teoria: esso si produce a partire dall'acquisizione di conoscenze teoriche durante la preparazione iniziale alla professione, si trasforma durante l'esercizio della professione e si ricostruisce teoricamente arricchendosi con nuove conoscenze ed *expertise* (Schon, 1999) quando la pratica diventa oggetto di indagine e di riflessione individuale e collettiva, ovvero di ricerca.

Nel contesto di una disamina dell'apprendere attraverso l'esperienza pratica e la riflessione su di essa all'interno di comunità di pratiche di riferimento, risulta particolarmente interessante l'adozione della *peer review* come metodologia di sviluppo professionale nel percorso formativo dei docenti neoassunti, sia su posto

comune che - nel caso specifico – su posto di sostegno, introdotto con la C.M. del 27 febbraio 2015, n. 6768 a partire dall'a.s. 2014-2015. La *peer review*, intesa come apprendimento tra pari, in questo caso viene presa in considerazione come modalità di formazione applicata al rapporto *docente neo-assunto* e tutor¹. Lo scopo è quello di orientare, tramite la proposta di un rapporto tra pari (*peer to peer*), il percorso di formazione in ingresso verso una dimensione di concreta professionalizzazione. L'introduzione di momenti di reciproca osservazione tra insegnanti (*tutoring in practice*) può rappresentare uno stimolo in questa direzione in quanto finalizzato al "trasferimento" di saperi, di motivazioni e di stimoli culturali tra una generazione e l'altra di docenti su cui poi confrontarsi, per riflettere sui passaggi-chiave in cui si sostanzia una efficace azione didattica². Il docente tutor accoglie il docente di sostegno neoassunto nella comunità professionale, favorisce la sua partecipazione ai diversi momenti della vita collegiale della scuola, esercita ogni utile forma di ascolto, consulenza, collaborazione per migliorare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento.

L'importanza della formazione tramite la pratica e la riflessione su di essa viene ribadita altresì nell'ambito della formazione in servizio, che si può compiere durante tutto il percorso professionale attraverso diverse forme organizzative, tra di loro complementari; per rendere più evidente la coesistenza delle stesse in ambito scolastico si forniscono alcuni esempi: gruppo formale di lavoro tra pari (dipartimento), gruppo formale di apprendimento diretto da un esperto (corso di aggiornamento)³, project team (gruppo operativo per la progettazione PON), network informale (gruppo Facebook di docenti che si scambiano informazioni utili alla partecipazione ad un concorso), gruppi spontanei (gruppo docenti della stessa classe di concorso che si confrontano in sala professori).

Come visto, in tutte le fasi del percorso di formazione del docente specializzato nel sostegno si rileva l'attivazione di pratiche riflessive e di dinamiche proprie delle comunità di pratiche, all'interno delle quali gli insegnanti di sostegno possono riflettere sulla loro pratica e condividere approcci sviluppando un sapere della e sulla pratica. Nelle comunità di pratica l'esperienza e la collaborazione vengono, infatti, rielaborate e trasformate (reificate) in artefatti (simboli, procedure, regole, tecnologia, prodotti, gergo, etc.) attraverso un processo di rinegoziazione dei significati, profondamente partecipato e situato nel contesto dei problemi reali e della realtà sociale di riferimento (Sicurello & Leoni, 2015, pp. 45-58). Nelle comunità di pratica in cui il docente specializzando su sostegno si trova via via coinvolto, un nodo fondamentale è costituito dalla rilevanza che in esse assume il concetto di identità come sviluppo del sé attraverso la partecipazione ad una comunità. Il processo di costruzione dei significati viene strettamente correlato a quello di costruzione dell'identità: l'apprendimento è infatti parte dello stesso processo che comprende il diventare membro attivo nella comunità e l'assumere un ruolo sempre più centrale evolvendo verso lo status di "esperto".

1 Sulla suddetta metodologia si rinvia a Fiorucci & Moretti (a cura di) (2019).

2 Le scuole sperimentali appartenenti alla rete wikischool (Pestalozzi di Firenze, Don Milani di Genova, Rinascita-A. Livi di Milano) hanno già provveduto a validare appositi protocolli di osservazione dei comportamenti professionali e schede di sintesi con un giudizio espresso da un punteggio sulla base di *apposite rubriche descrittive*. Si veda al proposito: Bertone & Pedrelli (2014, pp. 36-45).

3 La Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti e il Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti adottato con D.M. del 19 ottobre 2016, n. 797, Adozione del Piano Nazionale di Formazione 2016-2019, favoriscono la costruzione di percorsi formativi in servizio che tengano insieme la riflessione teorica e la pratica.

4. Le comunità di pratica virtuali come dispositivo per lo sviluppo professionale dei docenti specializzandi per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità

Il modello proposto dalle comunità di pratica, grazie alla capacità di agire più sulle teorie in uso che su quelle dichiarate, di integrare le conoscenze tacite, di riflettere sull'errore, di produrre sapere pratico e, quindi, contestualizzato, di rendere viva la rete di contatti e il patrimonio umano e professionale creato durante le esperienze di formazione, evitando un'eventuale caduta nell'isolamento professionale, potrebbe avere un impatto di rilievo sullo sviluppo professionale del docente, anche rispetto ad altre attività di formazione (Alessandrini, 2017; 2011, pp. 5-12)⁴. In presenza di organizzazioni disposte a sperimentare ufficialmente forme alternative di apprendimento e formazione professionale, risulta possibile in ogni caso facilitare l'adozione di forme di comunicazione, come quelle che si hanno nelle comunità di pratiche, che supportino gli apprendimenti e grazie alle quali passare dal Learning About al Learning to Be. Il costrutto di comunità virtuali a collaborazione intensa o cooperativa, come quelle che si vengono a costituire nel CSCL⁵, può essere di aiuto perché considerato efficace sul piano della produzione sociale della conoscenza. Grazie agli strumenti offerti nell'ambito del CSCL, lo sviluppo di comunità di pratiche risulta possibile anche in ambienti virtuali laddove riconoscersi come partecipanti della stessa comunità porta a condividere le esperienze di significato degli altri membri e a sentirsi parte della comunità⁶: se la convergenza di interessi può favorire la comunicazione interpersonale all'interno di un contesto professionale fino a determinare la nascita di una comunità di pratica, la condivisione via Web può dunque rappresentare il suo complemento per quanto riguarda l'apprendimento, la circolazione di materiale informativo e/o fattuale, il dibattito e lo scambio. L'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione potrebbe configurarsi come una sorta di tessuto connettivo sociale della comunità perché faciliterebbe l'interazione sincrona (collegamenti video), l'interazione asincrona (e-mail), l'accesso alle informazioni immagazzinate (depositi di documenti) nonché differenti modi di comunicare ed interagire (parlare, scrivere, ascoltare). Si aprono dunque nuove prospettive, nuovi orizzonti e nuove idee sulla base delle quali potere concepire l'apprendimento e lo sviluppo professionali⁷, anche alla luce dell'emergenza pandemica in corso. Si pensi, solo

4 Dalla lettura di diverse ricerche internazionali si rileva un fatto interessante: gli insegnanti ritengono molto importante la partecipazione a reti di sviluppo professionale in termini di impatto sullo sviluppo delle proprie competenze. Oltre alle ricerche di Alessandrini (2017; 2011, pp. 5-12) si veda Vuorikari (2011); Tosi (2014).

5 Per maggiori informazioni sulle applicazioni CSCL si veda: Stahl, et. al. (2006, pp. 409-426); Calvani, et. al. (2005, pp. 1-26).

6 Per parlare di comunità virtuale occorre avere un livello minimo di interattività e di interrelazione tra i vari scambi comunicativi; l'individuazione e la condivisione di uno spazio comune prodotto socialmente dagli abitanti stessi dello spazio virtuale, sulla base di relazioni interpersonali create grazie al contatto ripetuto; un livello minimo di partecipazione individuale e di espressione della propria identità anche attraverso l'uso di strumenti e spazi opportuni per l'identificazione dei partecipanti (es. nickname, spazi dove potersi rappresentare con foto od oggetti simbolici). Si veda: Ligorio (2002).

7 In questo campo di studi molto interessante è il testo di Falcinelli & Laici (2009) che si soffermano sulla necessità di pensare, nel contesto specifico dei percorsi universitari di formazione dei futuri insegnanti, ad un percorso di e-learning nella logica *blended*, costruendo un ambiente di apprendimento basato sull'integrazione tra attività in presenza e on line, tra contenuti e attività presenti nell'ambiente formale, progettato e realizzato con un LCMS, e contenuti e attività scoperti o costruiti nella Rete dagli stessi corsisti.

per fare un esempio, ai provvedimenti normativi con cui il MI, a causa dell'emergenza epidemiologica da COVID-19 ha autorizzato l'avvio delle attività formative dei corsi di specializzazione sul sostegno didattico per gli aa.aa. 2019/2020 e 2020/2021 per i candidati regolarmente iscritti al V ciclo e VI, anche utilizzando modalità a distanza per lezioni dei moduli teorici e per i tirocini indiretti, stimolando di fatto la coltivazione di comunità di pratiche virtuali come spazi diffusi di supporto della formazione a distanza per lo scambio di buone pratiche e la condivisione di sfide o difficoltà incontrate, forti dell'importanza dello scambio tra pari e del "valore di fare rete", soprattutto in un momento difficile e complesso come quello attuale. In un simile contesto occorre rilevare che la stessa componente cruciale della virtualità potrebbe essere inquadrata sotto una prospettiva particolare: il problema non sarebbe, infatti, tanto quello di supplire alla distanza fisica e all'isolamento del singolo, creando misure atte a costituire un senso di comunità e di appartenenza e fornendo opportunità di comunicazione sotto forma di discussione e confronto collettivi e di gruppo (Brown, 2001, pp. 18-35; Preece, 2000) ma, piuttosto, di estendere il concetto di contesto di apprendimento per "agganciarlo" ai più ampi contesti sociali e culturali con cui esso è strettamente intrecciato e situato.

È chiaro che una comunità virtuale, proprio in quanto tale, può vivere e prosperare solo attraverso i servizi di comunicazione e produzione resi disponibili dalla tecnologia, nella fattispecie da piattaforme telematiche, concepite come supporto non esclusivamente alla collaborazione ma anche e soprattutto alla mutua produzione di nuove pratiche, cioè alla costituzione di nuovi modi comuni di vedere, agire e conoscere nonché alla costituzione di forme autentiche di collaborazione, che poggino su un legame di genuina interdipendenza tra le informazioni condivise, l'attribuzione dei compiti che fanno capo alla divisione del lavoro e l'attività di pensare, produrre e riflettere metacognitivamente insieme. Pur determinando una condizione straordinaria, la situazione di emergenza derivante dalla diffusione del Covid-19 di fatto può stimolare una riprogettazione qualificata della formazione in modalità digitale, nel campo della specializzazione sul sostegno e non solo, che fanno leva su un apprendimento attivo, costruttivo e interattivo.

5. Riflessioni conclusive

La formazione, il ruolo e la funzione dell'insegnante di sostegno in Italia hanno una storia variegata per lo più legata alla riflessione educativa nei confronti della disabilità. Il decreto 30 settembre 2011 riconosce la figura del docente di sostegno ponendo l'accento sulla gestione integrata e sulla dimensione relazionale, esercitata dentro e fuori dalla classe e con competenze progettuali. Al docente specializzato per il sostegno didattico agli alunni con disabilità si richiede l'esercizio non solo di un sapere teorico, ma anche di un sapere operativo-pratico, in una tensione continua tra teoria-pratica-teoria. Poiché, nell'ambito della formazione dell'insegnante, la teoria è il frutto della pratica, nel senso che il sapere dello sviluppo professionale del docente è sempre il frutto dell'insieme di esperienze provenienti dall'esperienza sulle quali va attivata la riflessività, il tema della formazione iniziale e dello sviluppo professionale continuo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno chiede di essere affrontato in modo multiprospettico secondo un principio di orientamento fondamentale fondato sul superamento definitivo della dicotomia teoria-pratica. Pur essendo nato in contesti di tipo sociale ed organizzativo, il modello delle comunità di pratica e, nella

fattispecie, quello delle comunità di pratiche virtuali, sembra suggerire risposte interessanti ad esigenze didattiche molteplici nate nei contesti inusuali generati dall'epidemia da Covid-19. Nello stesso tempo ciò pone in risalto alcune problematiche cruciali. Com'è possibile, ad esempio, progettare un intervento formativo per insegnanti (in altre parole, un corso in rete) in cui i partecipanti costruiscano in modo cooperativo il corpo di conoscenze e competenze specialistiche obiettivo dell'iniziativa? Come concepire l'esperienza di una comunità di pratica nell'ambito della formazione su sostegno in modo da porla all'interno di qualcosa di più ampio del contesto formativo in genere, fino a favorire dinamiche di apprendimento che perdurino lungo tutto l'arco della vita? Come gestire una possibile autoreferenzialità cui sono soggette le comunità di pratica in cui la propria identità può essere vissuta come una forte risorsa ingroup contrapposta all'outgroup del mondo esterno? Quali misure, di tipo organizzativo, metodologico, tecnologico, possono contribuire al suo successo? I fondamenti teorici e le proposte metodologiche provenienti dall'area del Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) stanno dando un contributo alla pianificazione e al monitoraggio di attività collaborative e alla riflessione metacognitiva anche se gli sviluppi rimangono tuttora una questione aperta.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2011). I processi di condivisione della conoscenza nelle organizzazioni: contesto e apprendimento. *Riflessioni sistemiche*, 5, 5–12. http://www.aiems.eu/archivio/files/rs_5_def.pdf (retrieved July 24, 2022)
- Alessandrini, G. (2017). *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Bertone, S., & Pedrelli, M. (2014). Il ruolo della comunità in un modello di valutazione professionale dei docenti. *Rivista dell'istruzione*, 6, 36–45.
- Brown, R. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 18–35. <https://olj.onlinelearning-consortium.org/index.php/olj/article/view/1876> (retrieved July 24, 2022)
- Calvani, A., Fini, A., Pettenati, M. C., & Sarti, L. (2005). Teorie CSCL e piattaforme Open Source per l'e-learning: verso un'integrazione. In M. Delfino, S. Manca, D. Persico, & L. Sarti (Eds.), *Come costruire conoscenza in rete?* (pp. 1–26). Ortona: Menabò.
- EADSNE [European Agency for Development in Special Needs Education] (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-it.pdf> (retrieved July 24, 2022)
- Falcinelli, F., & Laici, C. (2009). *E-learning e formazione degli insegnanti: Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente*. Roma: Aracne Editrice.
- Fiorin, I. (2012). Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti. *Formazione & insegnamento*, 10(1), 73–83. <https://doi.org/10.746-fei-X-01-12/07>
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (Eds.). (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: RomaTrE-Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning> (retrieved December 30, 2020)
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Ligorio, M. B. (2002). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci.
- Perla, L. (2015). Lo sviluppo professionale dell'insegnante: Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar*, 1, 9–22. <https://doi.org/10.1285/i24995835v2015n1p9>

- Preece, J. (2000). Online communities: Designing usability, supporting sociability. *Industrial Management and Data System*, 100(9), 459–460. <https://doi.org/10.1108/imds.2000.100.9.459.3>
- Schön, D. A. (1999). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sicurello, R. (2019). L'educatore e il pedagogo: nuove professionalità per nuovi bisogni educativi. *LLL*, 15(34), 35–49. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i34.252>
- Sicurello, R., & Leoni, L. (2015). Il tirocinio tra scuola e università: la costruzione condivisa della professionalità docente. *Formazione, Lavoro Persona*, 5(15), 45–58. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/220> (retrieved July 24, 2022).
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-Supported Collaborative Learning: An Historical Perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 409–426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strano, A. (2013). Riconoscere le competenze per formare la professione docente: Il caso TFA. *Formazione & insegnamento*, 19(3), 223–231. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/439> (retrieved July 24, 2022)
- Tosi, A. (2014). *eTwinning, nella formazione iniziale dei docenti: Dall'Europa una sperimentazione che vede coinvolte università, autorità, locali e unità eTwinning di 8 Paesi*. INDIRE – Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1877> (retrieved September 30, 2015)
- Varisco, B. (2002). *Costruttivismo socio-culturale: Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Vuorikari, R. (2011). *Sviluppo professionale degli insegnanti: Uno studio sulla pratica attuale*. Bruxelles: Unità Europea eTwinning (CSS). <https://www.etwinning.net/it/pub/newsroom/research-monitoring/teachers-professional-develop.htm> (retrieved July 24, 2022)
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia: Uno sguardo dia-cronico. *MeTis*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.12897/01.00040>