

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12102

L'assistenza specialistica, baricentro dell'inclusione. Apprendere dall'esperienza

Specialized assistance, the focal point of inclusion. Learning from experience

Silvia Zanazzi¹

Sintesi

Il contributo descrive e analizza un'esperienza di ricerca-formazione che si sta svolgendo in collaborazione con una cooperativa che fornisce il servizio di assistenza specialistica per alunni con disabilità a 30 scuole secondarie di II grado nella città di Roma. Dopo aver presentato gli obiettivi del progetto e le strategie formative adottate, si propone una prima valutazione dei risultati ottenuti e un'analisi dei fattori critici per l'esito positivo e la messa a regime di un percorso di riflessione sulle pratiche, rivolto agli assistenti specialistici. Infine, si delineano prospettive per lo sviluppo e l'estensione del progetto al fine di valorizzarne appieno le potenzialità nella generazione di processi di apprendimento trasformativo.

Parole chiave: Assistente specialistico; Inclusione scolastica; Disabilità; Ricerca-formazione; Apprendimento trasformativo.

Abstract

This paper analyses a research-training experience in collaboration with a social cooperative that provides specialized assistance for pupils with disabilities to 30 upper secondary schools in the city of Rome. After describing the objectives of the project and the training strategies adopted, we offer a first assessment of the results obtained and discuss the critical factors for a successful implementation of the project, which entails for the specialized assistants a reflection on their practices. Finally, prospects are outlined for the development and extension of the project in order to fully exploit its potential in generating transformative learning.

Keywords: Specialized assistant; School inclusion; Disability; Research-training; Transformative learning.

1. Università degli Studi di Salerno, szanazzi@unisa.it.

1. Nascita dell'idea progettuale

Il percorso di ricerca-formazione descritto in questo articolo è svolto in collaborazione con una cooperativa di Roma² e rivolto a un gruppo di assistenti specialistici che operano nelle scuole secondarie di II grado per favorire l'inclusione di alunni con gravi disabilità o in situazioni di svantaggio. Le ore di assistenza specialistica, finanziate dalla Regione Lazio attraverso il POR-FSE³, si esplicano in azioni, rivolte sia ai singoli alunni con disabilità che al contesto scolastico in toto, finalizzate alla promozione effettiva di pari opportunità di accesso e permanenza nel sistema educativo, anche in prospettiva di un inserimento nel mondo del lavoro. Sulla comprensione del ruolo dell'assistente specialistico "pesano" la carenza di letteratura scientifica, il vuoto normativo sui requisiti di accesso e sui percorsi formativi, oltre a problemi di sotto-occupazione, precarietà e scarsa valorizzazione (Bocci *et al.*, 2018). Una ricerca condotta negli aa.ss. 2017-2018 e 2018-2019 presso tre istituti scolastici di Roma (Zanazzi, 2018; 2019; 2020)⁴ ha evidenziato, da un lato, l'importanza di questa figura, e ha messo in luce, dall'altro, vissuti di difficoltà, percezione di inadeguatezza e/o di "invisibilità", conflitti con altre figure, mancanza di collegialità. Da questi risultati, e dalla restituzione degli stessi ai referenti della cooperativa che forniva il servizio di assistenza alle scuole in cui si è svolta la ricerca, è nato il progetto descritto in questo contributo.

2. Strategia di ricerca

Da Dewey a Lewin in poi, il concetto di ricerca-azione ha messo in discussione la separazione tra teoria e pratica, tra ricerca accademica e riflessione degli educatori, puntando al dialogo tra la conoscenza prodotta in ambito accademico e quella che Lumbelli (citata in Nigris, 2018, p. 27) ha definito la «vita in trincea». La ricerca-azione

«prevede che l'indagine sia condotta sul campo, si strutturi sulla base di una stretta collaborazione tra ricercatori e pratici, e assuma come suo compito specifico quello di provocare cambiamenti migliorativi nel contesto in cui viene attuata» (Mortari, 2007, p. 210).

Questa «strategia di ricerca» (Mortari, 2007) si fonda sul principio costruttivista secondo cui la conoscenza è elaborata dai soggetti attraverso la pratica e la risoluzione di problemi, nelle circostanze quotidiane che richiedono attenzione, quando «il pensiero inciampa e si ferma» (Sorzio, 2019, p. 144). Si può parlare quindi di «sapere esperienziale» (Mortari, 2007, p. 210) o di conoscenza «situazionale» (Sorzio, 2019, p. 151), perché nasce dalle sollecitazioni provenienti dalla pratica quotidiana. Lewin ha affermato che la trasformazione delle istituzioni educative è un costante processo di aggiustamento delle condizioni costitutive della pratica, attraverso cicli di ricerca-azione. Nel modello emanci-

2. Si tratta di una cooperativa che fornisce il servizio di assistenza specialistica a 30 scuole di Roma, con 140 operatori che seguono oltre 600 utenti.

3. Il servizio di assistenza specialistica è organizzato e finanziato con modalità differenti nelle diverse Regioni, pur avendo i medesimi obiettivi. In questo articolo si fa riferimento, quindi, alla Regione Lazio in cui si sta svolgendo il progetto descritto.

4. I criteri di scelta delle scuole, gli obiettivi e gli interrogativi della ricerca, la metodologia e gli strumenti sono descritti in Zanazzi, S. (2020), *La strada verso l'inclusione. Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola*, Ricerche Pedagogiche, LIV, 2015, pp. 101-126. Nei tre contesti, oltre all'analisi documentale, sono state effettuate 63 interviste in profondità a insegnanti disciplinari e di sostegno, ai referenti per l'inclusione, agli assistenti specialistici, ai genitori e ad alcuni studenti. In particolare, sono stati intervistati 15 assistenti specialistici, per comprendere la loro esperienza, le criticità che incontravano nel lavoro quotidiano e le modalità con cui i contesti scolastici riuscivano (o non riuscivano) a supportarli.

pativo di ricerca-azione di Freire, il cambiamento parte dalla coscientizzazione delle persone, che devono comprendere la loro capacità di trasformare i contesti, ed è proprio l'esperienza di coloro che stanno affrontando un problema a costituire la condizione per trovare le soluzioni più opportune. Ecco perché, nella ricerca-azione, osservazione, progettazione, implementazione e valutazione non sono passaggi sequenziali, ma si intrecciano continuamente in processi ricorsivi che intervengono sui risultati della loro stessa applicazione (Sorzio, 2019, p. 145).

Sotto l'ampio "ombrello" metodologico-strategico della ricerca-azione e partecipativa, possiamo collocare la ricerca-formazione, definita come «una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole», «principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico» (Asquini, 2018, p. 9) attraverso la promozione della riflessività dell'insegnante e delle altre figure che operano nei contesti educativi. Nella quotidianità scolastica spesso mancano spazi per il pensiero progettuale, per l'analisi delle situazioni problematiche, per l'autovalutazione e la ri-progettazione (Vannini, 2018, p. 19). Se è vero, come ci ha insegnato Dewey (1929), che le fonti della scienza dell'educazione si trovano nelle menti degli individui impegnati nelle attività educative, è altrettanto vero che non sempre questi ultimi hanno la consapevolezza delle situazioni problematiche che incontrano e dei fattori che le hanno generate. Le loro azioni, talvolta, sono frutto di intuizioni, o espressione delle routine (Nigris, 2018, p. 28). E mentre la riflessione sull'esper-

ienza è compito del professionista, la ricerca deve assumersi la responsabilità di pensare a *come* formare il professionista alla pratica riflessiva (Nigris, 2018, p. 29). In linea con le acquisizioni della riflessione metodologica sulla ricerca-formazione (Cardarello, 2018), il progetto descritto in questo contributo è finalizzato quindi a sviluppare negli attori coinvolti «forme di ragionamento e di riflessione maggiormente controllate» (Nigris, 2018, p. 29) e a favorire la messa in atto di procedure capaci di monitorare le azioni e le situazioni educative. Il compito del ricercatore-formatore, quindi, è far emergere i saperi taciti, rendendoli accessibili per favorire la trasformazione dei contesti e il cambiamento dei modi di fare e di pensare degli attori. Attraverso l'uso di metodi per l'«apprendimento trasformativo» (Fabbri & Romano, 2018), si vuole aiutare gli assistenti, e più in generale le persone coinvolte nei processi di inclusione scolastica, a

«sviluppare una "distanza critica" dalla propria pratica, in modo da poter identificare gli aspetti problematici che necessitano di essere modificati e valutare le azioni intraprese per ottenere questo cambiamento» (Losito, 2018, p. 53).

3. Cornice teorica

Numerosi e autorevoli studi hanno sostenuto che per trasformare l'esperienza in apprendimento sia necessario attivare processi di riflessione e di rielaborazione del proprio vissuto, in vista di nuove esperienze nelle quali far confluire il bagaglio di vecchie e nuove competenze (Tornatore, 1974; Kolb, 1984;

Schön, 1983; 1987; Mezirow, 1991; Mortari, 2003; 2013; Fabbri & Romano, 2017). Queste sono le premesse del modello dell'*experiential learning*, in cui l'apprendimento non è inteso come mera acquisizione di contenuti, ma come cambiamento delle proprie cornici di riferimento, come trasformazione di sé attraverso la rilettura dell'esperienza. In questo quadro teorico, si concepisce quindi l'apprendimento in termini di processo, piuttosto che di risultato: le idee non sono elementi fissi e immutabili di pensiero, ma si formano e si riformano nel corso dell'esperienza. Ogni apprendimento è ri-apprendimento, dal momento che ognuno di noi affronta nuove esperienze a partire dalle idee e dalla conoscenza che deriva dalle precedenti. Per apprendere in modo efficace, quindi, deve essere costruito e mantenuto un rapporto circolare tra azione e riflessione. Si tratta di essere a tratti attore o osservatore, passando dal coinvolgimento attivo alla "distanza" di chi analizza, di saper agire e saper riflettere, essere concreto e teorico allo stesso tempo. Il ciclo dell'apprendimento esperienziale procede a spirale, senza mai concludersi (Kolb, 1984). Apprendere significa modificare gli schemi cognitivi e valoriali adottati per agire il proprio ruolo in un contesto dato, riuscendo a capitalizzare le esperienze; significa ripensare criticamente le esperienze, affinando e arricchendo le proprie linee guida per l'azione. La riflessione, quindi, rappresenta un processo fondamentale per il professionista che deve basarsi su conoscenze teoriche, precedente esperienza e conoscenza della situazione attuale per decidere quale sia la soluzione migliore. Dewey (1933) ha definito la riflessione come un processo finalizzato a trasformare una si-

tuazione in cui si sperimentano dubbi e conflitti in un'altra che è chiara e coerente. Molti anni più tardi, Schön (1983; 1987), riprendendo il pensiero deweyano, ha riconosciuto la riflessione come una modalità essenziale per acquisire la conoscenza professionale.

Alcuni autori hanno focalizzato la loro attenzione sul ruolo della narrazione come strumento per favorire la riflessione e l'apprendimento dall'esperienza (Bruner, 1987; Clandinin, 2007; Clandinin & Huber, 2010; Demetrio, 1996; Savickas, 2011).

«Raccontare è rammemorare: ricordare, vedere di nuovo. Ricordare è riscattare dall'opacità un vissuto che altrimenti si dileguerebbe nel nulla, e così dare a esso occasione di rinascere in altro modo» (Mortari, 2013, p. 171).

L'azione del narrare è necessaria per comprendere e dare significato agli eventi e, in questo modo, consentire alla mente di riconciliarsi con la realtà.

«Al rammemorare fa bene la possibilità di poter poi dire ad altri o scrivere ad un interlocutore anche immaginario, perché il condividere la memoria aiuta a scontornare il passato di effetti illusori e a ricalibrare i tagli interpretativi cui sottoponiamo i nostri vissuti» (Ibidem, p. 172).

Il presupposto quindi è che la narrazione costruisca significati e che la condivisione delle esperienze narrate aiuti a far emergere convergenze e divergenze, a rielaborare vissuti conflittuali e a superare le "incongruenze" percepite, favorendo la riflessione e l'apprendimento trasformativo.

4. Articolazione del progetto

A partire dai riferimenti teorici esposti nel precedente paragrafo sul ruolo della riflessione e della narrazione nei processi di apprendimento dall'esperienza, è stato progettato un intervento formativo rivolto in una prima fase agli assistenti specialistici e da estendere, successivamente, alle altre figure coinvolte nell'inclusione scolastica (insegnanti, genitori, studenti, dirigenti...). Il progetto si è concretizzato nell'organizzazione di 24 "laboratori di riflessione" sulle pratiche per 8 gruppi di assistenti, ciascuno dei quali avrebbe dovuto partecipare a 3 incontri⁵. Nel mese di marzo 2020 le attività sono state temporaneamente sospese a causa della pandemia da Covid-19 e della conseguente chiusura delle scuole. Quindi nell'anno scolastico 2019-2020 sono stati organizzati solo 18 dei 24 laboratori previsti, per 6 gruppi, ciascuno composto da 6-10 assistenti specialistici⁶. Ogni gruppo ha preso parte a 3 incontri, come previsto, quindi nel complesso sono stati realizzati 18 incontri ai quali hanno partecipato 46 assistenti. Le attività riprenderanno, compatibilmente con la riapertura delle scuole, agli inizi dell'anno scolastico 2020-2021.

La Tab. 1 riporta le caratteristiche dei partecipanti, di cui il 65% sono laureati e il 67% sono donne. È interessante anche notare che mentre 18 partecipanti, pari al 39% del totale, hanno una laurea in psicologia, solo 5 hanno fatto studi pedagogici.

5. Le strategie formative adottate nei 3 incontri sono illustrate nei successivi paragrafi 4.1, 4.2 e 4.3.

6. Quattro gruppi erano costituiti da assistenti che lavoravano nel medesimo istituto scolastico e di conseguenza si conoscevano prima dell'incontro. Gli altri due gruppi sono stati formati "a tavolino" dalla cooperativa ed erano composti da assistenti operanti presso diversi istituti scolastici che, nella maggior parte dei casi, non si conoscevano tra di loro.

N	Nome⁷	Formazione	Anni di esperienza⁸
1	Grazia	Laurea psicologia	4
2	Gemma	Laurea psicologia	1
3	Valeria	Laurea psicologia	1
4	Yuki	Laurea psicologia	1
5	Susy	Laurea neuroscienze e psicologia	1
6	Silvia	Laurea urbanistica	8
7	Giovanna	Laurea scienze educazione	5
8	Fatima	Laurea scienze educazione	Neoassunta
9	Daria	Laurea scienze educazione	7
10	Viola	Laurea scienze educazione	3
11	Denis	Laurea pedagogia	7
12	Flavio	Laurea scienze politiche	Neoassunto
13	Elena	Laurea scienze umane	7
14	Fabiana	Laurea lettere	1
15	Angela	Laurea lingue	7
16	Desiré	Laurea storia dell'arte	3
17	Romina	Laurea giurisprudenza	1
18	Serena	Psicologa	1
19	Ilaria	Psicologa	2
20	Pietro	Psicologo	5
21	Giorgio	Psicologo	3
22	James	Psicologo	3
23	Mariella	Psicologa	2
24	Jenny	Psicologa	1
25	Carmen	Psicologa	5
26	Cinzia	Psicologa	8
27	Innocenzo	Psicologo	7
28	Emma	Psicologa	Neoassunta
29	Orietta	Psicologa	Neoassunta
30	Renata	Psicoterapeuta	6
31	Sara	Corso 300 ore AEC ⁹	Neoassunta
32	Emilio	Corso 300 ore AEC	3
33	Renato	Corso 300 ore AEC	8
34	Maria	Corso 300 ore AEC	10
35	Mario	Corso 300 ore AEC	5
37	Dario	Corso 300 ore AEC	3
38	Lucia	Corso 300 ore AEC	5
39	Gerarda	Attestato ABA	4
40	Silvia	Diploma secondaria II grado	7
41	Giacomo	Diploma secondaria II grado	7
42	Elisa	Diploma secondaria II grado	2
43	Silvio	Diploma secondaria II grado	2
44	Marina	Diploma secondaria II grado	1
45	Luigi	Diploma secondaria II grado	6
46	Savino	Diploma secondaria I grado	8

Tab. 1 - *Partecipanti agli incontri.*

Nei successivi paragrafi saranno illustrate le strategie adottate per i diversi incontri e i rispettivi obiettivi formativi.

7. I nomi sono stati modificati per tutelare la privacy.

8. Si riferisce agli anni di esperienza nel ruolo di assistente specialistico a scuola. Non sono disponibili le informazioni riguardanti le esperienze professionali precedenti e/o diverse da quella di assistente specialistico.

9. AEC è l'acronimo di Assistente Educativo Culturale.

4.1. Primo incontro: i miei momenti “critici”

Durante il primo incontro, ripetuto 6 volte per altrettanti gruppi, è stata utilizzata la tecnica dell’episodio critico (Fabbri & Romano, 2017; Salerni & Zanazzi, 2018) che permette di attivare una riflessione all’interno di un gruppo sul perché si è verificata una determinata situazione e sui modi per affrontarla, raccogliendo diversi punti di vista e riflettendo sui possibili modi di agire. Con il termine “episodio critico” o “incidente critico” ci si riferisce a «eventi non ordinari e problematici che producono un momento di sorpresa, disorientamento, criticità» (Fabbri & Romano, 2017, pag. 153). Come sottolineato da Mortari (2003), la richiesta di raccontare un evento accaduto nella propria esperienza «è alla portata di tutti» e riesce a evitare «il rischio di scivolare nelle definizioni

convenzionali del discorso pedagogico, che nulla dicono del reale orizzonte concettuale dei partecipanti alla discussione» (p. 120). La discussione successivamente deve svolgersi in piccoli gruppi, all’interno dei quali è più facile accettare di sottoporre il proprio modo di pensare e di agire a una disamina critica da parte degli altri. Quando si analizza e si discute un episodio critico, è il gruppo a scegliere quali temi indagare in profondità. Il confronto stimola una riflessione profonda nel momento in cui «la conversazione sull’incidente critico assume la forma di un’incessante problematizzazione di ogni interpretazione che i partecipanti forniscono all’evento» (Mortari, 2003, p. 119).

Prima dell’incontro, quindi, agli assistenti è stato chiesto di pensare a un episodio critico accaduto durante la loro esperienza professionale e di descriverlo per iscritto. Si riportano di seguito le linee guida:

INCONTRO 1 – PREPARAZIONE

Pensa ad un episodio significativo accaduto negli ultimi mesi nell’ambito del tuo ruolo di assistente specialistico a scuola.

Si tratta di un episodio che ti ha particolarmente sorpreso o che hai ritenuto inusuale (una cosa che di norma non accade), e/o sconcertante, e/o irritante, e/o sconvolgente, e/o molto piacevole e che è stato per te significativo in rapporto al tuo ruolo.

Descrivilo brevemente, in modo da far capire perché lo ritieni importante. Ovvero, la descrizione dovrebbe contenere le seguenti informazioni:

Quando è avvenuto l’episodio e in quale contesto?

Che cosa è accaduto esattamente e come è stata affrontata la situazione, da te e dalle altre persone presenti e/o coinvolte?

Cosa hai pensato, e come ti sei sentito, in quella circostanza?

Quali conoscenze/competenze hai utilizzato per affrontare la situazione?

Quali conoscenze/competenze ti sono mancate?

Quali specifiche circostanze hanno comportato per te soddisfazione o insoddisfazione?

Per quale motivo?

L’episodio descritto ha modificato il tuo usuale comportamento? Se sì, in che modo?

Il lavoro deve essere presentato per iscritto in non più di due pagine.

Sono stati successivamente selezionati alcuni tra gli episodi critici inviati da discutere durante gli incontri. I criteri di scelta sono stati molteplici: corrispondenza alle istruzioni, chiarezza espositiva, completezza, originalità e complessità della situazione descritta. Si è cercato, inoltre, di selezionare per ogni incontro casi molto diversi l'uno dall'altro, così da stimolare riflessioni su molteplici aspetti dell'inclusione scolastica e del ruolo dell'assistente.

Durante l'incontro, i partecipanti sono stati divisi in gruppi di 2-4 persone. A ciascun grup-

po è stato assegnato un episodio critico tra quelli selezionati in precedenza, con l'accortezza di "separare" gli episodi dagli autori: in altre parole, ad ogni gruppo è stato assegnato un episodio il cui autore non era parte del gruppo stesso. La prima attività è consistita nella lettura individuale e nell'analisi dell'episodio critico assegnato.

Si riportano di seguito le linee guida, che sono state di volta in volta adattate in base alle caratteristiche dell'episodio critico:

INCONTRO 1 – LAVORO INDIVIDUALE

Leggi attentamente l'episodio critico e analizzalo.

Prova a rispondere alle seguenti domande:

Ti sei mai trovato/a in una situazione simile? Se la risposta è sì: come ti sei comportato/a, come si sono comportate le altre persone coinvolte, e quali risultati avete ottenuto? Se la risposta è no: immaginati nel contesto descritto e pensa a come ti saresti comportato/a e perché. Quali fattori, a tuo parere, potrebbero aver scatenato la "crisi" di X? Secondo te si sarebbe potuto prevenire/evitare l'episodio, e se sì, come?

Ritieni di avere tutte le conoscenze/competenze necessarie per affrontare situazioni simili a questa? Se la risposta è sì, quali sono le conoscenze/competenze necessarie e come le hai acquisite? Se la risposta è no, quali conoscenze/competenze ti mancano? In che modo potresti acquisirle/svilupparle?

Sintetizza le tue riflessioni in un foglio da consegnare alla fine del seminario.

Successivamente, si è passati al lavoro in piccoli gruppi, anch'esso guidato da una

serie di domande stimolo, di seguito riportate:

INCONTRO 1 – LAVORO IN GRUPPI

Condividete le vostre esperienze e/o le vostre riflessioni sull'episodio critico.

Condividete la vostra analisi dei possibili fattori scatenanti e delle possibili strategie di prevenzione.

Condividete la vostra riflessione sulle conoscenze/competenze necessarie e su come acquisirle/svilupparle.

Sintetizzate le vostre riflessioni in un foglio da consegnare al ricercatore-formatore alla fine del seminario.

Nominate un componente del gruppo che riporti in plenaria l'episodio e l'esito del confronto in 10 minuti.

L'ultima parte dell'incontro è stata dedicata alle presentazioni in plenaria dei gruppi, durante le quali è stata lasciata agli autori di ciascun episodio critico la libertà di "rivelarsi" e aggiungere i propri commenti o rimanere anonimi. Le riflessioni in plenaria sono state sintetizzate tramite appunti. Questo ha consentito di trascrivere e di analizzare tutto il materiale raccolto, evidenziando le categorie ricorrenti e le diverse prospettive emerse grazie alla condivisione e al confronto. L'analisi dei dati raccolti durante i primi incontri ha mostrato la presenza di temi ricorrenti in tutti i gruppi ed è stata quindi il punto di partenza per la progettazione dei due incontri successivi. In particolare, è sembrato opportuno lavorare sull'identità professionale e, di riflesso, sul riconoscimento e auto-riconoscimento della figura dell'assistente all'interno dei contesti scolastici.

4.2. Secondo incontro: chi sono io?

«Non so chi sei tu». È l'affermazione di un insegnante, rivolta a un assistente e da lui riportata durante il primo incontro, che ha acceso il dibattito sui contorni sfumati del ruolo di assistente specialistico e sulla necessità di definirli meglio. Durante il secondo incontro, anch'esso ripetuto 6 volte per altrettanti gruppi, è stata proposta quindi una riflessione sul ruolo dell'assistente a partire dalle competenze chiave identificate dai gruppi durante i primi incontri. La presentazione del secondo incontro, infatti, è iniziata con un'immagine che riportava, in forma estremamente sintetica, le competenze chiave dell'assistente emerse dall'analisi degli episodi critici durante il primo incontro.

Un esempio è riportato di seguito:

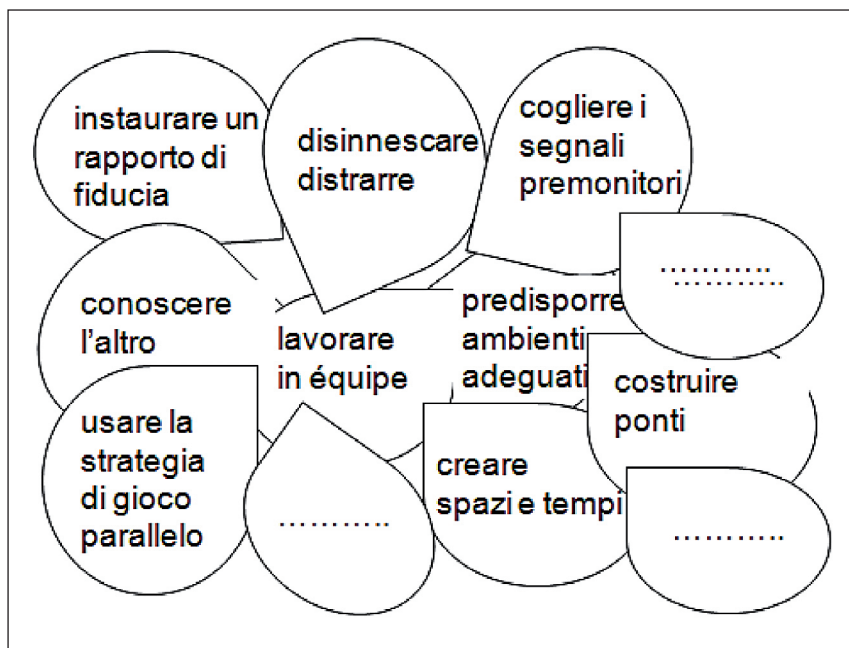


Fig. 1 – Sintesi delle competenze chiave dell'assistente specialistico.

Dopo questa fase di collegamento tra primo e secondo incontro, sono state distribuite ai gruppi le domande stimolo per la riflessione condivisa, di seguito riportate:

SECONDO INCONTRO – LAVORO IN GRUPPI

Chi sono io?

Come sottolineato da alcuni di voi durante il primo incontro, la figura dell'assistente specialistico e il suo ruolo spesso non vengono compresi a fondo dalle altre figure coinvolte nei processi di inclusione, in particolar modo dai docenti disciplinari.

L'esercitazione di oggi è finalizzata a raccogliere i vostri contributi sul ruolo e sulle competenze dell'assistente specialistico che risultano essere "cruciali" per il successo dei percorsi d'inclusione scolastica. Le vostre riflessioni, oltre ad essere utili a voi come professionisti in formazione, saranno utilizzate per la creazione di materiali e incontri formativi dedicati a "veicolare" al meglio il vostro ruolo nei contesti scolastici, per favorire la reciproca comprensione e collaborazione.

Le linee guida per il lavoro di gruppo sono le seguenti:

Immaginate di dover "raccontare" il vostro ruolo di assistenti specialistici ad una delegazione di funzionari di un altro Paese europeo in visita per conoscere da vicino il modello italiano di inclusione scolastica.

A partire dalle competenze chiave che voi stessi avete individuato analizzando gli episodi critici, e aggiungendone altre se necessario, scrivete una presentazione di 10 minuti sul vostro ruolo, rispondendo alle seguenti domande:

Quali sono gli obiettivi dell'assistente specialistico? In che modo il ruolo di assistente specialistico si differenzia da altri ruoli a volte percepiti come simili e sovrapponibili, per esempio l'insegnante di sostegno, l'assistente alla comunicazione e l'assistente di base? Quali sono le competenze "cruciali" per riuscire bene nel ruolo di assistente specialistico?

Potete raccontare una "storia", attingendo dalle esperienze dei componenti del gruppo e senza ripetere l'episodio critico già scritto, che possa esemplificare quanto riportato per i tre punti precedenti?

Quali potrebbero essere i criteri di selezione degli assistenti specialistici al primo impiego, al di là del livello/tipo di istruzione formale posseduto?

Anche in questo caso, le riflessioni dei gruppi sono state sintetizzate per iscritto e consegnate al termine dell'attività. Il mate-

riale raccolto è stato analizzato e rielaborato inizialmente per decidere come impostare il terzo, ed ultimo, incontro.

4.3. Terzo incontro: la mia storia professionale

Dalle discussioni dei gruppi durante i secondi incontri è emersa la necessità di raccontarsi agli altri. Gli assistenti, infatti, nel cercare di giungere a un elenco di competenze cruciali per l'assistente specialistico e nel discutere sui possibili criteri di selezione

per i nuovi inserimenti, hanno spesso fatto riferimento a loro esperienze di vita e/o professionali, che a loro giudizio rappresentavano un bagaglio utile per svolgere al meglio il proprio lavoro. Da queste considerazioni è stato progettato il terzo incontro, che prevede una fase di lavoro individuale e una in plenaria. Si riportano di seguito le linee guida per il lavoro nelle due fasi.

TERZO INCONTRO – LAVORO INDIVIDUALE

La tua storia professionale

Rifletti sul tuo percorso di studi e professionale. Cerca di guardarlo nell'insieme.

Quali sono stati i momenti cruciali per te? Quali le transizioni o "svolte" più importanti? Quali i momenti più difficili? Quali le più grandi soddisfazioni?

Come sei arrivato/a a svolgere il ruolo di assistente? Puoi descrivere la tua motivazione?

Le esperienze professionali precedenti a quella attuale ti hanno fornito degli "attrezzi" per la tua cassetta. Puoi portare degli esempi di come hai costruito, nelle esperienze passate, competenze utili nel lavoro di assistente che fai attualmente? Quali di questi attrezzi, invece, hai dovuto/voluto lasciare da parte per svolgere questo nuovo ruolo?

Dove ti porterà questa esperienza come assistente?

Questa riflessione ha lo scopo di aiutarti a comprendere meglio la tua identità professionale, a valutare come è cambiata nel corso degli anni, grazie alle esperienze di lavoro e personali, e come potrebbe cambiare in futuro, in relazione alle tue aspirazioni, interessi e progetti.

Scrivi una sintesi delle tue riflessioni e consegnala (anonima o nominativa, come preferisci) al termine dell'incontro.

TERZO INCONTRO – LAVORO IN PLENARIA

Raccontati

Condividi in plenaria ciò che ritieni più significativo della tua storia professionale.

Gli altri ti conosceranno meglio e potranno vedere, oltre a ciò che fai quotidianamente, anche un pezzetto del tuo percorso precedente.

La reciproca conoscenza e comprensione è fondamentale per lavorare bene insieme, ma spesso non si ha tempo e modo di raccontarsi agli altri, né di ascoltare le storie degli altri.

Ma noi siamo le nostre storie! Ogni giorno siamo il nostro passato, il nostro presente e il nostro futuro. Ogni giorno siamo continuità e discontinuità e portiamo una prospettiva unica sulla realtà nella quale viviamo e lavoriamo.

5. Analisi dei dati e prime valutazioni

Il materiale raccolto durante i primi 18 incontri è stato trascritto e analizzato. Per gli incidenti critici (primo incontro) si è proceduto a evidenziare le diverse letture e interpretazioni del medesimo episodio, confrontandole con la sintesi finale proposta dal gruppo al termine della discussione. Questo lavoro restituisce la visione multi-prospettica resa possibile dal confronto intersoggettivo, insieme agli sforzi di attivazione del «pensare contestuale» (Mortari, 2003, p. 26), di riflessione «sull'azione» (Mortari, 2003, p. 29) e «sull'azione possibile» (Mortari, 2003, p. 32). La discussione sul ruolo e sulle competenze dell'assistente (secondo incontro), anch'essa trascritta, è stata codificata per far emergere gli elementi ritenuti essenziali, attribuendoli alle categorie del “sapere”, “saper fare” e “saper essere”. Sono state selezionate, tra le storie raccolte, quelle ritenute più significative per la descrizione del ruolo dell'assistente e delle sue competenze “in azione”. Infine, per le biografie professionali è stata utilizzata la chiave di lettura della costruzione di carriera (Savickas, 2011) in cui dalla storia professionale (“che cosa è successo”) si evidenziano le connessioni tra gli eventi per costruire la trama professionale (“perché è successo”) e far emergere il tema professionale, cioè il “filo conduttore”, il motivo dominante che attraversa e tiene insieme le varie vicende.

Tutto il materiale raccolto e analizzato sarà nuovamente condiviso con i partecipanti per consentire loro di verificarne correttezza e

completezza, prima di confluire in un libro, in fase di elaborazione al momento della pubblicazione di questo articolo, che intende essere uno strumento per la riflessione e non un manuale operativo. Nel testo, infatti, costruito a partire dalla rielaborazione dell'esperienza degli assistenti raccolta durante il percorso di ricerca-formazione, si sottolinea l'impossibilità di rifarsi, per la soluzione dei problemi, a procedure standardizzate e la necessità di fare continuamente accurate analisi del contesto e delle situazioni educative, che sono uniche. Per imparare a far bene il lavoro di assistente specialistico è essenziale, di fronte alle problematiche quotidiane, sviluppare una propensione a farsi domande, anziché cercare risposte preconfezionate. Si discuterà il ruolo della teoria e della formazione teorico-academica nel suo rapporto circolare con l'esperienza pratica. All'interno del testo saranno riportati gli episodi critici, le riflessioni che ne sono scaturite e la descrizione delle competenze dell'assistente “in azione”. Le biografie professionali non saranno pubblicate per ragioni di privacy, ma alcune delle riflessioni scaturite dal terzo incontro serviranno a redigere un capitolo sull'importanza della narrazione autobiografica nella costruzione di un percorso professionale. I partecipanti al primo percorso di ricerca-formazione avranno modo, quindi, di ritornare sul loro vissuto e sulle loro riflessioni collaborando alla stesura e alla revisione del testo. Parallelamente, all'interno di un gruppo Facebook creato durante il percorso, essi vengono sollecitati a continuare a condividere la loro esperienza e a confrontarsi tra di loro. In particolare, nel periodo di *lockdown* dovuto alla pandemia

da Covid-19, si è cercato di mantenere viva la discussione sulle pratiche di assistenza a distanza attraverso i canali social.

Il materiale raccolto finora è molto denso di consapevolezze e, allo stesso tempo, di interrogativi. Possiamo affermare che la riflessione individuale sull'esperienza, la discussione dei casi critici in piccoli gruppi e poi in plenaria, il confronto sul ruolo dell'assistente e sulle competenze cruciali, la rielaborazione del vissuto personale e professionale, si sono rivelati strumenti efficaci per favorire lo scambio di idee e il confronto tra professionisti con motivazioni e background molto diversi. Le esperienze raccontate e discusse dagli assistenti sono intrise di criticità, intesa spesso come circostanza difficile da gestire, ma altrettanto spesso come situazione generatrice di nuova conoscenza, rinnovata energia relazionale, consapevolezza. La capacità competente di interpretare le criticità quotidiane come tessere di un mosaico da comporre risulta essere ingrediente essenziale per un intervento inclusivo efficace. Da un lato, nella quotidianità, la gestione di molteplici diversità può generare ansie, frustrazioni, difficoltà di comunicazione e comprensione, conflitti tra persone e ruoli professionali, confusione nelle mansioni e responsabilità, e a volte addirittura tensioni e pericoli. Dall'altro, l'analisi degli episodi critici mostra come un efficace «agire inclusivo» (Bochicchio, 2017) dell'assistente contribuisca a costruire ponti, ad aprire brecce nei muri, a instaurare rapporti di fiducia che permettono di affrontare gli stati emotivi di tutti, trasformandoli in occasioni di crescita e di apprendimento. Le criticità quotidiane diventano così generatrici

di linguaggi condivisi e di nuovi scambi e, ancor più importante, rendono possibile la conoscenza delle persone nella loro unicità, del loro modo di guardare il mondo, rafforzando negli assistenti la capacità di leggere contesti e situazioni in funzione di questa particolare prospettiva e la competenza nell'integrare prospettive diverse.

6. Aspetti metodologici su cui riflettere

Come si è detto, il progetto descritto rientra nella cornice metodologica e «strategica» della ricerca-formazione in quanto finalizzato a sviluppare nei *practitioners*, nel nostro caso gli assistenti specialistici, forme di «agire contestuale responsabile e autonomo» (Vannini, 2018, p. 16), passando da «credenze implicite» a «un sapere più consapevole» (Nigris, 2018, p. 29) in grado di affrancarsi dai condizionamenti dell'abitudine per approdare a pratiche riflessive sistematiche e costanti. Agli assistenti, così come agli insegnanti e, in generale, a tutti coloro che operano nei contesti educativi, si chiede di saper modificare le proprie prospettive assumendo «uno sguardo più consapevole, critico, capace di emancipazione, di riflessività e ricorsività, e quindi di ricerca» (Luppi, 2018, p. 207). Un'altra finalità fondamentale della ricerca-formazione, che si ritrova pienamente nel progetto descritto in questo contributo, è l'attivazione delle risorse presenti nei contesti al fine di generare trasformazioni virtuose, alimentate da sinergie positive tra processi di apprendimento individuali e collettivi.

Nel pensare un progetto di ricerca partecipativa, occorre tener sempre a mente gli ostacoli che potrebbero rendere più difficoltoso il percorso. Il pensiero riflessivo, infatti, è «una postura mentale scomoda» (Luppi, 2018, p. 206) nella misura in cui mette in discussione schemi mentali, convinzioni, abitudini consolidate. L'adulto può sentirsi "minacciato", vulnerabile, timoroso di fronte a un'esperienza che lo "obbliga" a tenere una postura difficile. Rispetto a quest'ultimo punto, si è tenuto conto delle possibili resistenze e si è cercato fin dall'inizio di mettere i partecipanti a loro agio, lavorando sulla dimensione e sulla composizione dei gruppi, con la mediazione del datore di lavoro. Si è deciso, inoltre, che agli incontri il referente della cooperativa non sarebbe stato presente e che la restituzione dei dati raccolti al datore di lavoro sarebbe avvenuta soltanto in forma anonima e dopo un'accurata rielaborazione da parte del ricercatore. Queste scelte hanno contribuito a "rilassare" il clima in aula, a creare una relazione positiva tra partecipanti e ricercatore-formatore e ad alimentare un sentimento di gratitudine per l'opportunità di confronto offerta dal datore di lavoro, che ha retribuito le ore di presenza agli incontri.

La ricerca-formazione agisce sviluppando concettualizzazioni condivise, raccogliendo dati non immediatamente disponibili, rendendo possibile un controllo intersoggettivo degli stessi, e infine documentando in maniera sistematica e rigorosa tutti i passaggi effettuati e i risultati ottenuti (Asquini, 2018). La riflessione metodologica invita a controllare il rischio di valutazioni ottimistiche non adeguatamente supportate e orientate alla con-

ferma delle proprie idee iniziali, sottolineando l'importanza di mettere in luce criticità e fattori di successo di ogni progetto, attraverso un'attenta e continua analisi di contesto (Sorzio, 2019). Nel paragrafo precedente abbiamo riportato alcune valutazioni preliminari a partire dall'analisi degli scritti dei partecipanti, che è indubbiamente molto importante per confermare o modificare l'impostazione del progetto nei mesi a venire, ma certamente non sufficiente. Per una reale valutazione di impatto, oltre all'analisi dei dati raccolti, è necessario approntare altri strumenti e metodi che sappiano garantire una triangolazione nell'apprezzare i cambiamenti eventualmente manifestatisi nei contesti. Il percorso di "allenamento alla pratica riflessiva" ha lasciato realmente un segno? Ha contribuito a sviluppare abiti mentali che consentono agli assistenti di affrontare in modo più consapevole la quotidianità, l'incertezza, le criticità? Ha attivato circoli virtuosi di apprendimento dall'esperienza? Al termine del primo ciclo di 18 incontri, che cosa resta nelle menti dei partecipanti, nelle loro pratiche professionali, e nei contesti scolastici? Nel successivo paragrafo saranno discussi questi aspetti, in relazione alle prospettive future del progetto.

7. Criticità, fattori di successo e prospettive di sviluppo

Un aspetto critico che spesso presenta i progetti di ricerca-formazione riguarda la loro sostenibilità. La consapevolezza di trovarsi all'interno di un gruppo, la presenza di uno o più ricercatori che assumono un

ruolo di facilitazione, la legittimazione data dal partecipare a una ricerca, contribuisce a motivare e ad allentare le resistenze. Quando questi fattori vengono meno, non sempre il cambiamento risulta sufficientemente solido da riuscire a “camminare da solo”, continuando a dare frutti (Asquini, 2018). In questa fase di sviluppo del nostro progetto è doveroso chiedersi, quindi, quali siano i fattori critici da monitorare per assicurare esiti positivi e duraturi.

Il primo obiettivo da concretizzare è la costruzione di un sistema di monitoraggio e valutazione dell’impatto degli interventi. Con il prossimo anno scolastico riprenderanno gli incontri ai quali prenderanno parte sia i 46 assistenti già coinvolti nella prima fase, sia altri assistenti assunti dalla cooperativa. A differenza del primo ciclo di incontri, tutti i nuovi gruppi saranno composti da assistenti che operano nei medesimi istituti scolastici, proprio per facilitare la valutazione dell’impatto della ricerca-formazione sui processi di inclusione all’interno dei singoli contesti scolastici. Gli incontri inizieranno nel mese di ottobre, all’inizio di ogni anno scolastico, e termineranno a maggio: ciascun gruppo parteciperà, quindi, ad almeno 4 incontri a cadenza bimestrale. Nel tempo, questi appuntamenti dovranno diventare parte della routine degli assistenti e delle scuole coinvolte nel progetto.

Sarà necessario approntare strumenti e pianificare attività di ricerca valutativa all’inizio, durante e al termine dell’anno scolastico. In aggiunta ai colloqui informali che si svolgono normalmente tra i referenti della cooperativa, il personale scolastico e i genitori, potrebbero essere utili osservazioni strutturate in classe

e interviste a testimoni privilegiati quali il docente titolare della funzione strumentale per l’inclusione, il dirigente scolastico, i genitori degli alunni con disabilità, i docenti delle classi coinvolte, i compagni, e gli stessi assistenti che partecipano al percorso. Per garantire la ricorsività dell’indagine e la circolarità del processo di ricerca, la costruzione degli strumenti di valutazione (griglie di osservazione, protocolli di intervista etc.) sarà l’obiettivo e l’output degli incontri formativi cui parteciperanno l’anno prossimo i 46 assistenti coinvolti nella prima fase del progetto. Pur nella consapevolezza che in questo tipo di ricerca-azione non è possibile isolare i fattori critici e stabilire relazioni causali, è importante avere gli strumenti adeguati a monitorare il lavoro degli assistenti e, più in generale, i processi di inclusione degli alunni con disabilità, evidenziando criticità e miglioramenti e “integrando” man mano i dati raccolti nella progettazione degli interventi formativi.

Un altro aspetto su cui riteniamo sia importante lavorare nel prossimo futuro è l’allargamento dei seminari ad altre figure, tra cui docenti di sostegno, docenti disciplinari, genitori e studenti. Nel primo ciclo di incontri i tentativi in questa direzione sono falliti, principalmente per motivi logistici, ma la pianificazione delle date degli incontri fin dall’inizio dell’anno scolastico potrebbe aiutare a superare questo tipo di ostacoli. L’analisi degli episodi critici, in particolare, potrebbe beneficiare molto della presenza di figure diverse, in grado di osservare le situazioni da molteplici prospettive. Confrontare i punti di vista, i modi di sentire, le percezioni degli altri aiuta a comprendersi e a lavorare meglio insieme, in

vista di un obiettivo comune.

Una prospettiva di sviluppo da valutare nella direzione della sostenibilità è data dall'individuazione di assistenti particolarmente capaci e motivati ai quali affidare, a regime, la progettazione e la conduzione degli incontri nei contesti in cui il cambiamento è già stato avviato e la valutazione di impatto è stata positiva. Questa scelta consentirebbe di "moltiplicare" il numero e aumentare la frequenza degli incontri, coinvolgendo più persone e liberando risorse da dedicare alla sistematizzazione, alla documentazione e alla valutazione.

8. Conclusioni

In questo contributo è stato descritto un progetto di ricerca-formazione orientato alla promozione della riflessività e alla trasformazione dell'agire educativo di una figura cruciale per l'inclusione scolastica: l'assistente specialistico. Come in ogni percorso di cambiamento, gli ostacoli si sono presentati, in vesti diverse, fin dall'inizio: dalle questioni meramente logistiche, a quelle organizzative ed economiche, fino ad arrivare alle "paure" e alle resistenze delle persone per le quali gli interventi erano stati progettati. Arrivati alla fase di implementazione, il riscontro è stato positivo, e anche

coloro che all'inizio erano apparsi più scettici hanno dimostrato di voler condividere apertamente esperienze e riflessioni. Un primo bilancio positivo certamente non deve essere sottovalutato, ma è altrettanto importante la consapevolezza che il nodo più difficile da sciogliere arriva proprio adesso. Conclusa la prima fase sperimentale, ora si deve assicurare che gli interventi non si esauriscano in un'esperienza una tantum, seppur positiva, ma risultino generativi di un vero e proprio apprendimento. La riflessività, come si è detto, è una postura scomoda, ma altrettanto vitale per la trasformazione virtuosa dei contesti, così come dei modi di fare e di pensare degli attori che li vivono. La ricerca-formazione, così come ogni processo di ricerca rigoroso, richiede di mostrare in maniera esplicita ciò che è stato fatto, le decisioni che sono state prese e i risultati a cui si è giunti, per consentire alla comunità scientifica di discuterli e, se necessario, criticarli in maniera costruttiva (Bonaiuti *et al.*, p. 188). Nella speranza che questo contributo venga letto da coloro che hanno a cuore l'inclusione scolastica e la formazione delle figure educative che vi si dedicano ogni giorno, lo si conclude con un sincero invito allo scambio di riflessioni e suggerimenti, per poter affrontare al meglio i prossimi passi.

Bibliografia

- Asquini, G.** (cur.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bocci, F., Catarci, M., & Fiorucci, M.** (2018). *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: Università degli Studi di Roma Tre.
- Bochicchio, F.** (2017). *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*. Tricase: Libellula.
- Bonaiuti, G., Magnoler, P., & Trincherò, R.** (2018). I rischi della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 180 - 189). Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J.** (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 1, pp. 11 - 32.
- Cardarello, R.** (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42 - 51). Milano: Franco Angeli.
- Clandinin, D. J.** (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin, D. J., & Huber, J.** (2010). Narrative inquiry: more than just telling stories. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 436 - 441). New York: Elsevier.
- Cottini, L.** (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D.** (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J.** (1929). *The sources of a science of education*, trad. it. (2005). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J.** (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, trad. it. (1973). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri, L., & Romano, A.** (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Kolb, D. A.** (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Losito, B.** (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 52 - 60). Milano: Franco Angeli.
- Luppi, E.** (2018). La Ricerca-Formazione in una prospettiva pedagogica. In G. Asquini (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 204 - 209). Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J.** (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, trad. it. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L.** (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Nigris, E.** (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In G. Asquini (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 27 - 41). Milano: Franco Angeli.
- Salerni, A., & Zanazzi, S.** (2018). Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti. *Formazione, lavoro, persona. Cqia Rivista*, VII (25), pp. 55 - 69.
- Savickas, M. L.** (2011). *Theories of psychotherapy series. Career counselling*, trad. it. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.

- Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, trad. it. (1993). Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, trad. it. (2006). Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni. Milano: Franco Angeli.
- Sorzio, P.** (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghirotto (cur.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143 - 160). Roma: Carocci.
- Tornatore, L.** (1974). *Educazione e conoscenza*. Torino: Loescher.
- Vannini, I.** (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13 - 24). Milano: Franco Angeli.
- Zanazzi, S.** (2018). Does Mainstreaming Work? Teachers' Perspectives on Inclusive Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17, (10), pp. 55 - 69.
- Zanazzi, S.** (2019). I docenti inclusivi tra teoria e pratica. *Italian Journal of Educational Research*, 21, pp. 261 - 274.
- Zanazzi, S.** (2020). La strada verso l'inclusione. Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola. *Ricerche Pedagogiche*, LIV, 2015, pp. 101 - 126.