

“Prima di tutto vediamo un po’ chi siete voi”: un’esperienza di modulazione didattica nei Tirocini Formativi Attivi e Percorsi Abilitanti Speciali

“First of all let’s see who you are”: an educational adjustment experience in formative paths for teachers

---

Nataschia Curto<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Torino, [nataschia.curto@unito.it](mailto:nataschia.curto@unito.it)*

---

#### Abstract

La formazione degli insegnanti, nel tempo, ha assunto varie forme e finalità. Se guardiamo agli insegnanti in servizio nella scuola secondaria in questo momento storico, ci troviamo davanti ad un variegato panorama sia per quanto riguarda il background formativo che per le modalità di abilitazione all’insegnamento. Il presente lavoro descrive l’esperienza di tre corsi di Pedagogia Speciale tenuti presso l’Università di Torino tra il 2014 e il 2016. Due di questi corsi sono stati tenuti nell’ambito di Percorsi Abilitanti Speciali ed uno in quello dei Tirocini Formativi Attivi. Nei corsi di pedagogia speciale per insegnanti curricolari descritti nel presente lavoro la finalità formativa primaria sembra essere richiamata costantemente dal percorso stesso: prevedere dei percorsi didattici flessibili e degli strumenti adatti ad ognuno. Tale modalità di lavoro è risultata gradita ai discenti che si sono posti il proposito di sperimentare questo tipo di didattica quando saranno insegnanti.

Parole chiave: insegnamento; formazione; personalizzazione; inclusione.

---

#### Abstract

Teacher training, over time, has taken many forms and purposes. If we take a look to the teachers serving in secondary school, we are faced with many educational backgrounds and different paths that lead professionals to teaching qualification. This paper describes the experience of three courses of Special Education at the University of Turin (Italy) carried out between 2014 and 2016. Two of these courses were held as part of “Percorsi Abilitanti Speciali (PAS)” and one in “Tirocini Formativi Attivi (TFA)”. In Special Education course for curricular teachers in PAS and TFA, an important purpose is constantly recalled by the educational path itself: the using of flexible learning strategies and personalized tools has shown to be an effective method encourage the testing of this type of teaching in future teachers.

Keywords: teaching; education; personalization; inclusion.

## 1. Introduzione

Avvicinandosi alla didattica dei Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) e dei Tirocini Formativi Attivi (TFA), il docente si trova di fronte ad una nuova sfida. La formazione degli insegnanti, nel tempo, ha assunto varie forme e finalità (Isidori, 2003). Se guardiamo agli insegnanti in servizio nella scuola secondaria, in questo momento storico ci troviamo davanti ad un variegato panorama, sia per quanto riguarda il background formativo sia con riferimento alle modalità di abilitazione all'insegnamento (Gremigni, 2012). Percorsi diversi, spesso non lineari, danno luogo ad una molteplicità di sfaccettature anche nel modo di percepire la propria professionalità (Mattioli, 2009). Probabilmente non esiste un contesto monoprofessionale così eterogeneo quanto a background formativo e percezione della propria professionalità come un'aula di insegnanti in formazione (Stremmel, Burns, Nanga & Bertolini, 2015).

Molte volte, inoltre, la formazione offerta dai PAS e da TFA non si aggancia ad un bisogno formativo percepito dai discenti ma è collegata alla necessità formale di conseguire l'abilitazione. Altri elementi si aggiungono a rendere ancora più complessa la dinamica d'aula, tra questi il fatto che il percorso sia talvolta percepito dai partecipanti come oneroso, sia dal punto di vista economico che del carico di lavoro. Queste questioni sono presenti in maniera consistente e intervengono nel momento in cui si cerca di attivare un canale di apprendimento che passi anche dalla dimensione emotivo-relazionale (Cuzzola, 2013).

Il presente lavoro descrive l'esperienza di tre corsi di Pedagogia Speciale tenuti presso l'Università di Torino tra il 2014 e il 2016. Due di questi corsi sono stati tenuti nell'ambito di Percorsi Abilitanti Speciali ed uno in quello dei Tirocini Formativi Attivi.

I percorsi descritti possono considerarsi oggetto di valutazione su due livelli. Un primo livello è senz'altro quello del risultato degli esami: le conoscenze acquisite dai corsisti costituiscono certamente un metro di valutazione rispetto alla funzionalità dell'ambiente di apprendimento. Un secondo livello di valutazione che ha accompagnato il processo di apprendimento è costituito dall'autovalutazione del docente operata tenendo conto di diversi indicatori quali la frequenza (anche laddove non obbligatoria), il livello di attenzione, le richieste fatte dall'aula (in direzione di approfondimenti o al contrario di minore carico), l'avvicinamento dei corsisti ai materiali ed agli approfondimenti proposti non esclusivamente in vista delle prove d'esame, il livello di interazione a lezione, i collegamenti che i discenti propongono con la loro esperienza professionale e personale (Zeichner, Payne & Brayko, 2015).

La misurazione in itinere di questi elementi ha consentito di modulare ciascuna esperienza con spazi di personalizzazione rispetto al profilo, alle caratteristiche, ed ai feedback ottenuti in corso d'opera dalle diverse classi.

Oltre alle dimensioni di complessità già citate, nella progettazione didattica dei percorsi di formazione per insegnanti un vincolo è dato dalla strutturazione dell'orario, che prevede blocchi di quattro ore di lezione. Tale necessità organizzativa rende di fatto molto difficoltoso affidarsi esclusivamente alla didattica frontale, e invita piuttosto a mettere in atto modalità didattiche diversificate.

A partire da queste considerazioni sui percorsi in generale, in ogni singolo corso sono state messe in atto modalità specifiche di adattamento e personalizzazione.

## 2. Esperienze

### 2.1. Gli architetti e gli ingegneri costruiscono un tutorial

La prima esperienza descritta è un Percorso Abilitante Speciale che vedeva coinvolti prevalentemente laureati in ingegneria e architettura. In questa esperienza, come è emerso dalla prima conoscenza con i discenti, l'aula era formata per la maggioranza da persone che non erano in servizio a scuola, ma che avevano svolto, o ancora svolgevano, altre professioni. A partire da questo elemento i materiali per le diverse lezioni sono stati adattati modificando gli esempi e le spiegazioni ed inserendo prevalentemente riferimenti extrascolastici, relativi ai campi dove loro avevano esperienza. Ad esempio, nelle lezioni che riguardavano la stesura del Piano Educativo Individualizzato, si è fatto consistente riferimento – anche attraverso immagini – al concetto di “progettazione universale”.

In particolare poi, nell'ambito di questo percorso, si è approfondita maggiormente la dimensione progettuale del PEI, soffermandosi meno sulla dimensione etica e normativa dell'inclusione scolastica.

Per quanto riguarda l'organizzazione delle lezioni, durante la prima metà del corso, quando era necessario introdurre e fissare alcuni concetti, gli incontri prevedevano una prima parte teorica di lezione frontale ed una seconda parte in cui attraverso giochi (costruiti anche fisicamente dal docente con cartoncini e altri materiali) si riprendevano e rafforzavano i concetti spiegati poco prima. Nei giochi – ad esempio, dadi con un argomento per faccia o cartoncini con concetti da disporre come un domino – i colori contrassegnavano ogni argomento (l'abbinamento argomento-colore veniva poi richiamato nelle lezioni successive nelle slide) e veniva fissata la terminologia. In questo modo si intendeva offrire ai discenti la possibilità di ritenere nella memoria alcuni elementi chiave, che avrebbero poi reso più facile lo studio a casa dei materiali d'esame. Questo costituisce un elemento di criticità importante quando si ha a che fare con una classe di persone adulte che non hanno mai studiato materie psicopedagogiche: c'è il rischio infatti che la mancanza di un background anche soltanto lessicale – ancora prima che concettuale – finisca per costituire una barriera all'apprendimento, influenzando anche negativamente sulla motivazione. Il lavoro in classe ha consentito in quest'ottica di rendere i discenti man mano più sicuri rispetto alla disciplina.

Un inaspettato effetto motivante ha avuto inoltre proprio la costruzione concreta di materiali per il ripasso e per i giochi da parte della docente: probabilmente il fatto stesso di vedere che c'era un investimento di tempo e lavoro al di fuori delle ore d'aula ha colpito i discenti, che hanno risposto con altrettanto investimento.

Nella seconda metà del corso, quando i discenti iniziavano ad essere maggiormente autonomi nell'utilizzare i concetti ed i linguaggi della disciplina, dopo le prime due ore di lezione frontale, il tempo di ogni incontro veniva dedicato a progetti svolti in gruppo. Il mandato del progetto di gruppo era quello di costruire un tutorial che guidasse degli ipotetici colleghi di un collegio docenti immaginario attraverso la costruzione del PEI. Ogni team di progetto avrebbe poi avuto nell'ultima lezione solo cinque minuti per presentare il tutorial al collegio docenti – rappresentato dai restanti compagni di corso. La costruzione del tutorial richiedeva in questo senso un'elaborazione “di secondo livello”, che conteneva tutte le nozioni apprese e che richiedeva che venissero riorganizzate assumendo un ruolo attivo, “da esperti” con il compito di renderne agevole la fruizione da parte di immaginari colleghi inesperti. La dimensione tecnica (la dimestichezza con strumenti informatici che la classe di concorso suggeriva con tutta probabilità) ed il lavoro in team di progettazione

(familiare ai discenti fin dai tempi dell'università) hanno costituito agganci di motivazione importanti. La classe ha lavorato con sorprendente impegno, fermandosi talvolta anche dopo gli orari di lezione e trovandosi spesso per lavorare a casa. I risultati sono stati, oltre che corretti dal punto di vista concettuale, creativi e diversificati. Tutorial di tutti i tipi sono stati ideati e realizzati: dal libretto di istruzioni al file di Power-Point che guida il docente in automatico, dalla form online al tabellone di un "gioco dell'oca del PEI" in cui l'insegnante viene accompagnato alla scoperta della normativa. Un gruppo ad esempio ha costruito un tabellone dipinto interamente ad acquerello con le caselle numerate che costituivano un percorso verso la costruzione dei PEI. Le pedine – pure costruite dagli allievi – avanzando nel percorso incontravano la possibilità di riferirsi a carte-normativa (di cartoncino rosso custodite in un'apposita tasca sul cartellone) o a carte-concetti (di cartoncino verde) che rimandavano agli argomenti del corso. Tutto questo lavoro è stato fatto dai discenti sapendo che non sarebbe stato valutato ai fini dell'esame, che consisteva in una canonica prova scritta. La restituzione dei lavori di gruppo è avvenuta sempre nella dimensione dell'orizzontalità e del gruppo: ai colleghi che ricoprivano di volta in volta il ruolo del "collegio docenti" a cui ciascun team doveva presentare il lavoro, è stata fornita una griglia di che li accompagnava nel rilevare la completezza e la fruibilità dello strumento presentato. Con questo sistema di valutazione tra pari, il momento della restituzione è diventato esso stesso fonte di apprendimento.

## **2.2. Economia e commercio: dai profili al PEI**

Il percorso dei PAS di Diritto ed Economia Aziendale si è costruito attraverso un'ampia dimensione di rielaborazione delle esperienze personali e professionali: molti dei partecipanti infatti erano docenti già in servizio (alcuni da decenni), per la maggioranza di sostegno. Il profilo dell'aula ha posto in questo caso in modo stringente la questione della rielaborazione del compito professionale attorno alla disciplina: questo corso è stato di fatto un corso di pedagogia speciale per insegnanti curricolari, tenuto a insegnanti di sostegno. La rielaborazione dell'esperienza sembrava dunque necessariamente da mettere a tema.

A livello di contenuti l'adattamento a questa classe è stato costituito da una maggiore centratura degli esempi e delle spiegazioni sulla disciplina per l'insegnamento della quale i corsisti si stavano abilitando, connettendola con le questioni della disabilità e dell'inclusione scolastica. Meno orientato al piano della riflessione teorica e più a quello operativo, il lavoro didattico ha visto anche una strutturazione decrescente relativamente al tempo all'intensità dell'attenzione richiesta in aula. Nella prima parte del corso ci si è anche in questo caso dedicati ad una maggiore quantità di teoria, con l'introduzione dei concetti e la "traduzione" contestuale degli stessi in strategie concrete d'aula. In questa fase con questa classe si è utilizzato consistentemente lo strumento del filmato che è risultato fondamentale per mostrare contesti e strategie in azione, al fine di consentire ai corsisti di superare la visualizzazione della cattive pratiche a cui spesso come insegnanti in servizio avevano assistito o partecipato<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> I video utilizzati sono stati di varia fonte: per parlare di disabilità motoria è stato utilizzato un documentario a cura dell'associazione sportiva Briantea 84 dal titolo "Come ogni giorno" (dvd del docente) e video delle campagne annuali per il World Down Syndrome Day ("Dear future mum", "Integration day", a cura del Coordown e "Chi sono le persone con sindrome di Down" a cura dell'AIPD nazionale). Per introdurre le tematiche della sordità è stata utilizzata il video della canzone "Bocca chiusa". È stato inoltre utilizzato il video "Una scuola per tutti"

Il corso si svolgeva nel secondo semestre, tutti i corsisti lavoravano al mattino a scuola e avevano tutti i pomeriggi lezione per quattro ore, molti arrivavano da lontano con tragitti di almeno un'ora di treno. La stanchezza dei discenti si faceva giorno per giorno più palpabile in aula: i tempi di attenzione diminuivano, così come le interazioni. Per mantenere vivo l'interesse, la didattica della seconda metà del corso è stata esclusivamente laboratoriale. Gli innesti teorici ancora necessari sono stati portati ad ogni singolo gruppo con strategia didattica informale. A partire dalle esercitazioni che si proponeva ai gruppi di volta in volta ai discenti si presentavano dei problemi, inizialmente erano invitati a provare a risolvere attraverso il confronto con gli altri membri del proprio gruppo e con gli altri gruppi, in seguito la docente si sedeva con ciascun gruppo e contribuiva a risolvere il problema introducendo elementi di teoria mancanti (che i discenti, che coglievano da dimensione didattica, regolarmente annotavano).

Il laboratorio consisteva nella costruzione di un Piano Educativo Individualizzato (a gruppi con discenti di classi di concorso miste che simulavano un consiglio di classe) per un alunno di cui veniva fornito loro un profilo. Man mano che il lavoro laboratoriale portava i discenti a farsi domande, la docente aggiungeva elementi di teoria agganciandoli laddove era necessario. Alcuni tra gli elementi di teoria venivano trasmessi o rinforzati nell'ambito del singolo gruppo senza allargarli alla classe, questo avveniva le volte in cui il gruppo aveva dubbi o difficoltà su qualcosa che era già stato trattato e che loro avevano perso per assenze o altre ragioni. Nel caso in cui invece la nozione da richiamare fosse valutata utile per tutti, la docente sceglieva – in base al momento dell'esercitazione ed alla disposizione nello spazio dei gruppi (alcuni a volte per ragione logistiche andavano a lavorare in corridoio) – se ripetere il concetto per ciascun gruppo o richiamare temporaneamente l'attenzione su una comunicazione generale. Vista la vastità dell'argomento, e la fatica ad approcciarsi con materie così distanti dal loro abituale campo, la classe ha inoltre lavorato ad una mappa di riferimenti e di “esperti ed esperienze” a cui l'insegnante in servizio avrebbe saputo di potersi rivolgere.

### **2.3. Filosofici e storici: riflettere sul senso e dare la parola**

Il TFA per le classi di concorso di filosofia, storia, storia dell'arte e scienze dell'educazione si è da subito configurato come un contesto d'aula complesso. La vicinanza – sia anagrafica che di percorsi di studio – tra docente e discenti (al momento del corso la docente era dottoranda, così come alcuni dei discenti), lo spiccato senso critico che da subito i discenti hanno mostrato, hanno reso necessarie alcune premesse importanti relativamente al patto d'aula. La sfida era quella di creare un contesto di apprendimento paritario dove le diverse conoscenze si integrassero a vicenda e non si ponessero in competizione. In questo senso si è partiti da un lavoro di legittimazione della posizione e delle conoscenze dei discenti. Il primo incontro è stato avviato – dopo le presentazioni – con la proposta di una costruzione collegiale della lezione, in cui il docente ha ricostruito la storia della pedagogia speciale dal punto di vista storico e filosofico (con innesti artistici necessari al coinvolgimento di tutti) chiedendo esplicitamente la collaborazione dell'aula ciascuno per la propria competenza. Questa lezione “a più voci” ha fatto sì che i corsisti superassero l'iniziale diffidenza e ha costituito “il seme della fiducia” e del patto d'aula che ha consentito in seguito di passare contenuti per tutta la durata del corso. La partecipazione a lezione è stata sempre attiva e, nonostante la frequenza che i TFA consentono meno assidua, sempre molto

---

(<https://www.youtube.com/watch?v=hzc5BZlkQP0>), e “Up and down” (a cura di Associazione Down Friuli Venezia Giulia).

partecipata. Visto il background formativo molto orientato alla riflessione, più che sulle strategie concrete questa volta il corso si è focalizzato sulle premesse teoriche dell'inclusione scolastica e sociale, prevedendo un ampio lavoro sulla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità. Inoltre, dopo aver verificato con le prime quattro ore di lezione partecipata che la presa di parola da parte dei discenti funzionava come meccanismo di motivazione e attivazione, è stato progettato un percorso che prevedesse questo spazio inserito in modo sistematico in ogni lezione. Nella prima metà del corso le lezioni erano strutturate con una prima parte teorica e frontale (sempre tanto partecipata da assomigliare più a un dibattito che ad una lezione) e una seconda parte dedicata ad un lavoro di gruppo sulla Convenzione ONU. Ciascun gruppo doveva scegliere un articolo della Convenzione e analizzarlo nella sua natura e applicazione, anche individuando strategie di possibile implementazione. Nella seconda metà del corso, invece, ciascuna lezione era aperta dalla relazione di un gruppo (che avveniva quindi non alla fine ma all'inizio, dando in questo modo alla loro parola una posizione di maggior rilievo). Ogni gruppo doveva fare delle considerazioni introduttive sulla Convenzione ONU e poi presentare l'articolo scelto. Anche in questo caso l'attivazione è stata straordinaria, sempre senza alcun riconoscimento previsto in sede d'esame. Le riflessioni ed i collegamenti interdisciplinari portati dai lavori di gruppo, così come il lavoro di documentazione svolto a casa che in molti hanno portato avanti, ha arricchito molto il percorso formativo.

Un altro elemento positivo di questo percorso è stata una piccola parentesi di metadidattica emersa in corso d'opera. Un giorno si rifletteva in classe sulla complessità per l'insegnante curricolare di gestire una classe con degli alunni con bisogni speciali. La riflessione è andata verso la considerazione di metodologie didattiche alternative alla lezione frontale come strumento di inclusione. Poiché nei tirocini molti osservavano modalità didattiche prevalentemente frontali abbiamo deciso di provare insieme a fare diversamente. Per la volta successiva, con la collaborazione dei discenti che avevano posto la questione con maggior interesse, abbiamo organizzato una "caccia al tesoro di ripasso" in cui i compagni, divisi in squadre, dovevano competere in una vera e propria caccia al tesoro i cui i quesiti erano costituiti dagli argomenti del corso. Il materiale per il gioco è stato preparato dal docente a casa. Al momento della lezione, sono stati individuati due "studenti correttori", uno "studente segnapunti" ed uno che distribuiva le prove successive. Tre di questi erano gli studenti che avevano chiesto di sperimentare la gestione di una classe in situazione di lezione non frontale, il quarto era uno studente che – per formazione ed esperienza – possedeva già la materia ad un livello molto alto ed avrebbe creato squilibrio nelle squadre. I giochi consistevano in otto prove, ciascuna delle quali testava un argomento del corso. Ogni prova testava in un modo differente, in una ad esempio si trattava di ricostruire la connessione tra tipo di difficoltà dell'alunno, normativa di riferimento e strumento per la personalizzazione didattica, in un'altra di collocare su un "albero" le tipologie di alunni con BES, un'altra aveva come "stimolo" un video (sulla dislessia) e un'altra ancora lo stralcio del testo di una legge. Ciascuna squadra riceveva la prima prova, e quando l'aveva terminata questa veniva consegnata ad uno degli "studenti correttori" (che possedevano le griglie con le soluzioni). Una volta corretta veniva assegnato un punteggio – segnato dallo "studente segnapunti" alla lavagna – ed alla squadra veniva consegnata la prova successiva. I primi che finivano avevano un bonus di punti, ma non tanti da rendere conveniente lavorare di fretta e male.

Nonostante non ci fosse in palio alcun premio la competizione è stata presa molto seriamente da tutti, che in parte ne coglievano la dimensione formativa, e valutavano positivamente la raccolta della loro domanda e l'investimento del docente nella preparazione dei giochi, ed in parte semplicemente erano spinti a competere

intellettualmente. La caccia al tesoro è stata anche un'occasione per riflettere sulla maggiore complessità di gestire una situazione di classe una volta rotti gli schemi convenzionali della lezione frontale. La caccia al tesoro è stata una buona occasione per ripassare i contenuti ed allo stesso tempo interrogarsi concretamente su come promuovere una didattica coerente con quanto stavamo approfondendo dal punto di vista teorico.

### **3. Conclusioni**

Insegnare ai PAS ed ai TFA è molto diverso dall'insegnare a studenti universitari. Vi sono, l'abbiamo visto, numerosi elementi che rendono le classi ed i percorsi didattici particolarmente sfidanti per il docente.

Rispetto all'aggancio emotivo della classe – finalizzato alla creazione di un "terreno fertile" per l'apprendimento – nell'esperienza descritta è stata posta particolare attenzione alla posizione che il docente assumeva rispetto ai discenti. Un rinforzo alla motivazione all'apprendimento è stato perseguito attraverso strategie quali la valorizzazione in itinere del sapere e dell'esperienza dei discenti, l'adattamento delle modalità didattiche al loro profilo professionale e un riconoscimento costante del percorso che stanno compiendo (con fatica). Importante in questi percorsi è risultata essere l'esplicitazione degli obiettivi formativi volta alla finalizzazione dell'apprendimento ed un avvicinamento alla disciplina della Pedagogia speciale attraverso la sua storia e le sue possibili declinazioni. Questo momento d'aula è sempre stato nei percorsi molto delicato perché è qui che tra il discente e la disciplina deve avvenire un aggancio di cui il docente deva farsi mediatore.

Il vincolo dato dall'orario in blocchi di quattro ore ha costituito uno spunto fertile per adattare la didattica anche al profilo personale dei discenti che in questi percorsi sono quasi tutti adulti, con lavoro e famiglia. Qualunque adulto abbia frequentato percorsi formativi sa che la richiesta di studiare a casa è in questi casi molto più onerosa di quanto non sia per uno studente. Diventa quindi necessario immaginare strategie per consentire ai discenti di apprendere e di attribuire senso al loro percorso formativo nonostante la limitata disponibilità di tempo extra-aula. Una modalità di apprendimento che passa da diverse attività pratiche dunque, come è quella attuata nei percorsi descritti, oltre che essere generalmente più gradita ai discenti e quindi favorire il clima d'aula, consente una maggiore metabolizzazione delle nozioni e costituisce anche un costante "termometro" dell'apprendimento in mano al docente.

Nei corsi di Pedagogia speciale per insegnanti curricolari in percorsi PAS e TFA descritti la finalità formativa primaria sembra essere richiamata costantemente dal percorso stesso. Affinché infatti l'insegnante curricolare della scuola secondaria possa mettere in atto una didattica inclusiva è necessario che questi apprenda la capacità di personalizzare, di adattare i percorsi, di modificare in itinere le strategie didattiche mantenendole sempre flessibili. Personalizzare la didattica, inventare modi sempre nuovi per stimolare l'attenzione e la motivazione anche degli alunni più difficili, prevedere dei percorsi didattici flessibili, con strumenti adatti ad ognuno: è ciò che richiede la disciplina oggetto del corso. Sperimentare in prima persona tale personalizzazione mentre si è discenti ha contribuito a far comprendere ai futuri docenti l'importanza dell'adattamento e della flessibilità alle necessità della classe e dell'alunno con bisogni speciali.

## **Bibliografia**

- Cuzzola, P.F. (2013). *Formare i formatori*. Padova: Primiceri.
- Gremigni, E. (2012). *Insegnanti ieri e oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Isidori, E. (2003). *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Perugia: Morlacchi.
- Associazione Down Friuli Venezia Giulia. *La scuola per tutti. Una scuola senza barriere architettoniche*. Video. <https://www.youtube.com/watch?v=hzC5BZlkQP0> (ver. 15.07.2016).
- Mattioli, A. (2009). *Il mestiere di insegnare. Diversi modi di interpretare la professione di insegnante nella scuola superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Stremmel, A.J., Burns, J., Nganga, C., & Bertolini, K. (2015). Countering the essentialized discourse of teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(2), 156–174.
- Zeichner, K., Payne, K.A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122– 135.