

Pensarsi professionista. Esperienze narrative riflessive e ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria

di *Alessandro Romano, Marinella Muscarà**

Riassunto

Il contributo propone una riflessione sul profilo professionale del docente in Italia e individua nella prospettiva bio-sistemica un'opportunità euristica per svelare – attraverso pratiche narrative – gli esiti dei processi di auto-rappresentazione da parte degli insegnanti. I cambiamenti socio-culturali, la variabilità normativa che caratterizza la scuola, le nuove strategie e proposte didattiche pongono i docenti dinanzi alla necessità di misurarsi direttamente con le pratiche riflessive per confermarsi nel ruolo. A partire dagli esiti di un'esplorativa indagine qualitativa su un campione di insegnanti delle scuole siciliane, il contributo propone alcune considerazioni sull'autobiografia come strumento formativo e auto-riflessivo che favorisce la ricognizione delle competenze possedute e sostiene il personale senso di auto-efficacia.

Parole chiave: insegnante, formazione, narrazione, auto-riflessione

Thinking of themselves as professional. Reflective and cognitive narrative experiences among teachers in Sicilian schools

Abstract

The contribution proposes a reflection on the professional profile of the teacher in Italy and identifies in the bio-systemic perspective a heuristic opportunity to reveal – through narrative practices – the outcomes of self-representation processes by teachers. Socio-cultural changes, the normative

* Il presente contributo è il risultato del lavoro comune degli autori. Con riferimento alle singole attribuzioni, Alessandro Romano ha scritto i paragrafi “Promuovere il cambiamento, costruire relazioni a scuola”, “La formazione dell'insegnante professionista”, “Riflessione, auto-riflessione e narrazione per lo sviluppo professionale”, “Raccontare per riflettere e ri-apprendere”; Marinella Muscarà ha scritto il paragrafo “Raccontarsi insegnante per pensarsi professionista”.

variability that characterizes schools, and new teaching strategies and proposals confront teachers with the need to measure themselves directly against reflexive practices in order to confirm themselves in the role. Beginning with the outcomes of an exploratory qualitative survey of a sample of teachers in Sicilian schools, the contribution proposes some considerations on autobiography as a formative and self-reflective tool that fosters the reconnaissance of skills possessed and supports the personal sense of self-efficacy.

Keywords: teacher, training, storytelling, self-reflection

First submission: 07/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

Available online: 24/07/2023

Promuovere il cambiamento, costruire relazioni a scuola

Se è possibile osservare oggi in Italia un sistema dell'istruzione la cui offerta formativa appare ampia e articolata, offrendo occasioni di apprendimento nell'arco della vita evolutiva di tutti e di ciascuno, ciò appare l'esito – è bene ricordarlo – di un processo avvenuto negli ultimi cinquant'anni che ha visto la Scuola italiana protagonista indiscussa di una maratona trasformativa caratterizzata da insidiosi tornanti, impegnative salite e ingannevoli quadrivi. Per fare un solo esempio della complessa e lunga strada percorsa da questa importante agenzia educativa basti pensare alla mole di leggi, decreti, circolari, direttive, disposizioni che connotano la legislazione scolastica, tanto da potere ritenere tale ambito uno dei più intricati dell'intera giurisprudenza italiana.

Compagni di viaggio di questo itinerario simbolico sono da sempre il docente e il discente. Essi costituiscono il binomio strutturale dell'educazione stessa poiché radicalmente invischiati in una dinamica relazionale che da una parte li obbliga a stringere legami di reciproca accettazione – secondo una prospettiva pedagogica improntata sui principi della comprensione e dell'accoglienza – ma che dall'altra esige al docente competenza e professionalità. D'altra parte, la dimensione co-autoriale dell'atto educativo può essere immaginata nella sua forma più semplice come costituita da un soggetto incaricato di promuovere l'apprendimento e un altro che ne è destinatario (non passivo) (cfr. Muscarà & Romano, 2022).

La Scuola, in misura assai maggiore oggi, ha il compito di realizzare e progettare esperienze educative positive che consentano a tutti gli

alunni di promuovere il senso di appartenenza sociale e lo sviluppo personale. Se è vero che l'inclusione non riguarda esclusivamente lo studente con disabilità ma reca con sé una visione dell'educativo coerente, flessibile, adattata ai bisogni di ciascun individuo – in presenza o in assenza di un deficit e indipendentemente dalla sua appartenenza etnica o dalla sua collocazione sociale – è evidente che per realizzare una corretta gestione integrata della classe tutti gli insegnanti debbano sviluppare e possedere competenze adeguate a governare la moltitudine di soggettività con cui si confrontano, dando così luogo a strategie differenziali che favoriscano il successo personale e formativo degli studenti (cfr. D'Alonzo, 2020). D'altra parte, l'educazione inclusiva – come peraltro già indicato dalle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009 (cfr. MIUR, 2009) – appare la vera missione dell'intero sistema scolastico che, sul fronte didattico, è chiamato ad attivare strategie e pratiche finalizzate al successo formativo, secondo un principio di equità e di valorizzazione delle differenze che rifugga azioni normalizzanti. In tal senso, tra gli elementi che contribuiscono a conferire valore al *tesoro all'educazione* particolarmente importante è il «ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione, della tolleranza reciproca» (Delors, 1997, p. 133). Egli, infatti, ha il compito di progettare un fare educativo che consenta di sviluppare legami relazionali significativi nella consapevolezza che le componenti emotive dell'insegnante e il carattere della relazione che questi è in grado di instaurare con l'allievo influenzino direttamente lo stesso percorso formativo (cfr. Bertagna, 2017; Damiano, 1993; Dato, 2019).

La formazione dell'insegnante professionista

La formazione degli insegnanti si mostra storicamente come uno dei temi più ampiamente dibattuti all'interno degli spazi riflessivi della didattica e della pedagogia perché il piano di sviluppo delle competenze dei docenti deve essere orientato al raggiungimento del successo personale e formativo di ogni studente. Tale aspetto, che si manifesta costante nell'intenzionalità tanto del docente curricolare quanto di quello di sostegno, può e deve essere garantito solo e solamente se nel percorso di formazione degli insegnanti si assume come irrinunciabile l'idea che la dignità sia una condizione che debba riguardare tutti gli studenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali (cfr. Cottini, 2020; d'Alonzo, 2020).

Seguendo il tracciato segnato dalla fascinazione per il sistema delle competenze, per un modello formativo esito della sintesi tra conoscenze, capacità e abilità, il docente è chiamato ad accompagnare l'allievo in esperienze di

apprendimento attivo e pro-attivo, riflessivo e collaborativo, dialogico e costruttivo, cioè a guidarlo all'interno di percorsi educativi che presentino un buon livello di significatività per la vita di ciascuno studente. Per potere assolvere a un mandato così gravoso appare ragionevole ritenere che la formazione iniziale e quella in servizio dei docenti costituiscano momenti estremamente importanti di un *iter* irrinunciabile per l'insegnante, il quale è chiamato a confermarsi nel ruolo quotidianamente e ciò al di là di test o degli esami che ne provino le abilità (cfr. Muscarà, 2022). Al riguardo, ricorda Patrizia Gaspari che: «È evidente come la formazione rappresenti una priorità sia a livello iniziale, come “zoccolo di base” comune per *tutti* i docenti, sia come momento formativo in servizio, nelle ulteriori, aggiuntive, proposte universitarie, che costituiscono esperienze formative altamente qualificanti nell'ottica del potenziamento di conoscenze, abilità, competenze e pratiche inclusive “speciali” e non» (2017, p. 40).

Sembra conveniente ricordare che in Italia la formazione iniziale dei docenti contempla articolazioni molto differenti a seconda del grado scolastico per il quale si desidera conseguire l'abilitazione all'insegnamento. Infatti, nel caso degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, la formazione iniziale prevede il conseguimento della laurea magistrale in Scienze della formazione primaria mentre nel caso dei docenti di scuola secondaria di I e II grado – a seguito dell'approvazione della “legge di bilancio 2019” con la quale sono introdotte delle modifiche al decreto legislativo 59/2017 – è possibile ottenere l'abilitazione previo superamento della prova concorsuale a cattedra¹.

La sfida della formazione iniziale dei docenti, appare evidente, riguarda ciascun insegnante. Ciò è vero indipendentemente dal proprio dominio disciplinare, da quello delle scienze naturali a quello delle scienze umane, dalle lingue classiche a quelle moderne, dalla filosofia agli insegnamenti tecnico-pratici. Tuttavia, si consideri che il tema della formazione dei docenti risulta particolarmente urgente quando ci si riferisce a quella straordinaria figura, mediatrice attiva e di sistema, rappresentata dall'insegnante di sostegno. Infatti, l'insegnante specializzato svolge un ruolo strategico per la promozione

¹ È utile sottolineare che il tema della formazione iniziale degli insegnanti e quello delle procedure di arruolamento degli stessi sono stati oggetto in Italia di una recente riforma. Infatti, l'emanazione della legge n. 79 del 2022 – come conversione del decreto legge n. 36 del 30 aprile 2022 – ha previsto, segnatamente per la scuola secondaria, l'archiviazione del sistema dei 24 cfu previsto dal decreto ministeriale n. 616/2017 e l'attivazione di percorsi abilitanti di formazione iniziale (corrispondenti ad almeno 60 cfu) (cfr. Repubblica Italiana, 2022). Tuttavia, si rileva una qualche incertezza rispetto al futuro della stessa riforma poiché i decreti che ne avrebbero dovuto dare attuazione e che si attendevano entro il 31 luglio 2022 a tutt'oggi non sono stati emanati.

e il sostegno del processo inclusivo degli alunni con disabilità nei contesti di apprendimento formale e per tale ragione particolare importanza assume la sua formazione iniziale che è ad oggi regolamentata dal decreto ministeriale 30 settembre 2011 (cfr. Muscarà, 2018).

Come è già stato anticipato, lo sviluppo professionale degli insegnanti non si esaurisce al termine del percorso di formazione iniziale ma impegna i docenti in un interrotto *iter* di conferma delle conoscenze e competenze possedute che si realizza in servizio. Per il corretto svolgimento di tale processo di formazione permanente appare necessario dare prova di abilità auto-riflessive e di monitoraggio continuo finalizzato al rilevamento dei personali bisogni educativi da soddisfare attraverso specifici percorsi di formazione in servizio e di affiancamento lungo tutto l'asse di sviluppo professionale dell'insegnante.

Riflessione, auto-riflessione e narrazione per lo sviluppo professionale

Sulla base di quanto affermato nei paragrafi precedenti appare sempre più chiaro che la formazione costituisca un passaggio cruciale nella costruzione del profilo professionale di un insegnante competente. Al riguardo, osserva Cristina Birbes: «La dinamica delle competenze riguarda in primis gli insegnanti sia perché permea molti strumenti metodologici per programmare l'azione didattica sia perché vi si ricorre con riferimento all'evoluzione dell'intera categoria professionale, chiamata ad una riflessione sull'adattamento delle proprie capacità professionali a un mondo infantile e giovanile dinamico e di difficile decifrazione» (2018, p. 194).

L'acquisizione di conoscenze e competenze riferibili alla capacità di gestire l'eterogeneità implicata dalla moltitudine di soggettività (e fragilità) presenti all'interno della classe, unitamente a quelle riconducibili alle abilità adattative dei “saperi sapienti” – cioè a quelle pratiche traspositive che favoriscono l'accessibilità delle conoscenze e la personalizzazione dell'intervento educativo (cfr. Chevallard, 1985; Tomlinson, 2022) – rivestono un'estrema importanza per la realizzazione di esperienze educative che conducano gli allievi al successo formativo abilitandoli al governo funzionale della complessa contemporaneità.

Si considerino a questo punto le potenzialità dei processi riflessivi per gli educatori nei contesti di apprendimento formale. L'adozione di un approccio critico e riflessivo nello studio dei fatti educativi e formativi garantisce infatti consapevolezza all'azione didattica che si manifesta strutturalmente orientata dal pensiero che lo stesso insegnante ha del proprio ruolo in situazione, così come suggerito dalla prospettiva sul *Teachers' Thinking* (cfr. Fabbri *et al.*, 2008; Mezirow, 2000; Schön, 1993).

Se è vero – come ricorda Schön – che «quando il professionista ristrutturata il problema dell'allievo, suggerisce un indirizzo per rimodellare la situazione» (1993, p. 151) appare evidente che anche l'azione auto-riflessiva compiuta dall'insegnante in azione può ristrutturare l'idea che questi ha dell'azione stessa e delle funzioni espresse da tutti i protagonisti dei fatti educativi. Con specifico riferimento agli effetti della riflessività sullo sviluppo professionale, Antonella Nuzzaci scrive che

All'interno di questa cornice il paradigma riflessivo può essere considerato emblema di tale professionalizzazione, concepita come il potere degli insegnanti di intervenire sul loro lavoro a partire dall'analisi di pratiche apertamente e consapevolmente assunte. Esso va quindi messo in relazione con la formazione, iniziale e continua, degli insegnanti, senza per questo essere pensato come unico vettore della professionalizzazione, ma sicuramente capace di elevare il livello di competenza, di autonomia e di responsabilità di ciascuno (2011, p. 10).

L'analisi dunque delle pratiche assunte nell'azione didattica da parte dell'insegnante, cioè la sua capacità di agire scientemente in modo auto-riflessivo, sembra contribuire al processo professionalizzante del docente poiché promuove la conoscenza di sé e la personale consapevolezza metacognitiva. Con riferimento specifico al contesto di apprendimento formale – suggerisce Duccio Demetrio – tale effetto appare potenziato nelle sue conseguenze dal ruolo del “pensiero autobiografico”, cioè dall'insieme delle conoscenze di sé in prospettiva diacronica (ciò che si è stati) e delle esperienze maturate (ciò che si è fatto) (cfr. 1996). Infatti, «Il racconto autobiografico orale, ma soprattutto se scritto, è [...] una pratica di rispecchiamento autoreferenziale: una rivisitazione “alla moviola”, specie se indotta da un interlocutore, dei passaggi salienti del proprio esistere» (Demetrio, 2020, p. 177).

Nell'ambito di tale prospettiva, appare ragionevole affermare che il discorso autobiografico – cioè il “narrarsi” – funzioni come strumento ricognitivo del sé ed è dunque direttamente implicato anche nel processo di professionalizzazione dell'insegnante poiché “auto-formativo”.

L'impiego di pratiche narrative di tipo biografico che hanno come protagonisti gli insegnanti, osserva Duccio Demetrio, è spesso riconducibile al desiderio di intervenire nel segno di una “rifocalizzazione” personale e professionale cioè con funzione di ri-teorizzazione del sé e del proprio essere agente educativo. Dal momento che nella pratica bio-sistemica particolare attenzione è posta al momento contestuale (sistemico) l'obiettivo formativo, appare forse ora più chiaro, consiste anzitutto nel fornire un'opportunità di sensibilizzazione sulle responsabilità che derivano dal ministero dell'insegnamento (cfr. 2020, pp. 186 e sgg.).

Raccontare per riflettere e ri-apprendere

Nell'ambito della prospettiva critica e riflessiva, riconducibile all'approccio autobiografico e biosistemico richiamato brevemente nel precedente paragrafo, tra i mesi di febbraio e giugno 2022 è stata realizzata un'indagine esplorativa e di *try out* che ha coinvolto 20 docenti e ha inteso conoscere e descrivere il profilo professionale dell'insegnante della scuola dell'infanzia e primaria del comprensorio agrigentino. Lo strumento di ricerca impiegato è stato quello del racconto autobiografico della personale esperienza d'insegnamento, consentendo ai vissuti di umanità e viva relazione di emergere dalle pratiche narrative. Queste ultime hanno altresì fornito l'occasione agli intervistati di dare seguito al processo formativo che dalla "relazione", giunge al "cambiamento" ed esita nella "attribuzione" (cfr. Demetrio, 2020, p. 175).

L'analisi dei racconti auto-biografici ha permesso l'organizzazione del materiale documentale attorno a quattro temi emersi come significativi perché frequenti nelle narrazioni delle esperienze di insegnamento dei docenti incontrati. Essi sono:

- i cambiamenti nella scuola in prospettiva diacronica;
- il ruolo sociale dell'insegnante;
- le competenze richieste per la gestione della classe;
- le metodologie e strategie didattiche.

Al fine di dare conto, seppur ancora in misura evocativa, delle potenzialità emerse da una pratica narrativa, dialogica e introspettiva si riportano di seguito alcune voci dei reali protagonisti dell'indagine.

L'analisi comparativa dei racconti autobiografici consente di far emergere l'immagine di un docente che è chiamato a rispondere in maniera continua alle ampie sollecitazioni provenienti dai diversi alunni e da un sistema dell'istruzione che presuppone conoscenze sempre più complesse e articolate. Riferisce in proposito la maestra Daniela: *«faccio il lavoro che amo tantissimo, molto impegnativo, soprattutto nella realtà di oggi, dove i bambini sono completamente diversi, molto più attivi, dinamici, irrequieti, per non parlare di quei bambini che presentano delle difficoltà sia per quanto riguarda l'apprendimento, e sia per quanto riguarda la relazione con gli altri, io credo che sia importante per un bravo insegnante, riuscire ad avere empatia, deve entrare in relazione con l'alunno, deve avere fiducia nelle loro azioni, penso e sono convinta che la relazione docente-alunno sia una delle competenze basilari che un buon insegnante deve mettere in atto»* (Daniela A., I.C. "S. Quasimodo", Agrigento). Dello stesso parere è la maestra Giovanna: *«È un lavoro impegnativo, non solo fisicamente, ma soprattutto da un punto di vista psicologico perché si deve essere sempre al massimo delle energie, anche quando non lo sei, noi dobbiamo essere sempre pronti ad*

accogliere le necessità e le richieste di tutti, rendendo attenzione al singolo e al gruppo, cercando sempre la risposta più adeguata» (Giovanna M., I.C. “Esseneto”, Agrigento).

La maggior parte degli intervistati rileva un profondo cambiamento occorso negli studenti anche in riferimento all’uso dei dispositivi tecnologici. In proposito, il maestro Massimiliano riferisce: *«I bambini oggi sono diversi, hanno fretta di imparare, sono curiosi, vogliono andare avanti molto velocemente. [...] Oggi è tutto diverso la tecnologia ha preso il sopravvento, questi bambini già da piccoli hanno il cellulare, il tablet un facile accesso ad Internet, quindi l’insegnante, per stimolare in altri modi l’apprendimento, oggi più che mai, deve mettere in atto strategie che possano stimolare e incuriosire, evitando distrazioni»* (Massimiliano D.S., I.C. “Rita Levi Montalcini”, Agrigento).

L’importanza dell’insegnante nel sostenere lo sviluppo del senso di auto-stima e autoefficacia negli alunni è sottolineata dalla maestra Gabriella: *«L’insegnante di oggi deve essere dinamico e deve possedere competenze che gli permetteranno di scoprire dei talenti e delle risorse, cerco sempre di trovare il meglio in ognuno di loro dandogli fiducia e coraggio. Questo è il ruolo degli insegnanti di oggi, dobbiamo farli sentire importanti, indispensabili, protagonisti, ci dobbiamo occupare di loro anche come persone, non solo di contenuti scolastici, aiutare tutti, senza lasciare mai indietro qualcuno!»* (Gabriella V.B., I.C. “Esseneto”, Agrigento).

Il profilo professionale di un bravo insegnante si realizza, nelle parole degli intervistati, attraverso la formazione permanente in servizio che è percepita come un processo che consente di apprendere lungo il corso di tutta la vita, anche al variare dei contesti di lavoro. Al fine di garantire il successo formativo dei propri alunni, la formazione degli insegnanti è descritta come un fattore chiave per il miglioramento del profilo professionale del docente. *«L’insegnante di oggi è costantemente in formazione, per forza questa formazione deve avvenire se vogliamo lavorare bene»* (Irene A., I.C. “Rita Levi Montalcini”, Agrigento). L’importanza di partecipare alle attività di formazione continua del personale docente è sottolineata dal maestro Gero il quale riferisce: *«continuo ad amare il mio lavoro e grazie ai corsi di aggiornamento, ai convegni, alle giornate di formazione, seppur impegnative anche a livello burocratico sono tutte esperienze che mi hanno arricchito sia come persona che come professionista»* (Gero I., I.C. “Esseneto”, Agrigento). La formazione in servizio nei racconti autobiografici dell’esperienza di insegnamento è messa in correlazione con l’opportunità di sperimentare metodologie didattiche innovative. A tale riguardo, osserva la maestra Irene: *«Un bravo insegnante deve seguire delle metodologie per essere definito tale, ad esempio, occorre avere sempre fiducia nelle capacità del bambino, ascoltare i*

suo racconti, rincuorarli con un sorriso, non fare mai paragoni o confronti con altri compagni, ed è interessante anche ed io lo faccio spesso farmi raccontare la loro giornata, attraverso i loro racconti mi rendo conto del loro stato d'animo delle loro aspettative, li aiuto ad esprimere le loro emozioni» (Irene A., I.C. “Rita Levi Montalcini” , Agrigento).

Si è sostenuto che nella prospettiva biosistemica la narrazione non assolve esclusivamente alla funzione di esporre, cioè di rappresentare sul piano linguistico, eventi i cui effetti si manifestano al di fuori del narratore. La narrazione, segnatamente quella auto-biografica, agisce poieticamente nel senso che interviene in maniera riflessiva su colui che compie il racconto, trasformandolo. Osserva in proposito Duccio Demetrio, «Raccontandosi, il soggetto chiarisce a sé stesso le ragioni del proprio esistere; in altre parole si riapprende» (Demetrio, 2020, p. 177).

Raccontarsi insegnante per pensarsi professionista

Il florilegio di sfide emergenti e di trasformazioni in atto dal punto di vista socio-culturale, la variabilità normativa che caratterizza la scuola, le nuove strategie e proposte didattiche pongono i docenti dinanzi alla necessità di misurarsi in modo nuovo con la mutevolezza dei contesti di apprendimento. Al riguardo, la formazione iniziale e quella in servizio degli insegnanti sono emerse come pratiche essenziali per l’acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo di competenze utili per il governo della complessa contemporaneità e per rispondere adeguatamente ai crescenti bisogni educativi di ciascuno studente. In tale scenario l’adozione di un approccio critico e riflessivo nella comprensione degli eventi educativi e formativi appare particolarmente importante poiché garantisce consapevolezza all’azione didattica agita dall’insegnante. Infatti, «L’esperienza si traduce, per mezzo della riflessione, in una “mutata prospettiva concettuale” (Mezirow, 2003), che vede il processo di acquisizione della consapevolezza capace di promuovere il cambiamento e la crescita del professionista dell’educazione, oltre che della comunità a cui egli appartiene» (Nuzzaci, 2011, p. 11).

In particolare, le proposte metodologiche di tipo biosistemico si mostrano come uno strumento estremamente efficace poiché consentono di assumere la pratica auto-biografica come un esercizio auto-formativo in cui la riflessione agisce in modo trasformativo sull’insegnante stesso. A tale riguardo, Franco Cambi ricorda che «Narrarsi è anche (e in particolare) formarsi [...] L’autobiografia è – nel mondo contemporaneo – sempre più un processo di formazione, anzi quel processo basilico di formazione a cui ogni soggetto è chiamato e costitutivamente – nella sua debolezza e precarietà – vocato»

(2002, p. 6). Nel tentativo di cogliere gli effetti retroattivi e riflessivi della narrazione auto-biografica si è dato seguito a un'indagine di *try out* riferibile all'approccio biosistemico il cui materiale documentale, sebbene in una forma ancora embrionale, ha consentito di delineare un prototipo del profilo professionale dell'insegnante agrigentino. La narrazione auto-biografica, indicando la strada per una nuova azione di formazione professionale che muova dai saperi metacognitivi del docente, ha fatto altresì sperimentare agli informatori occasioni ricognitive dunque auto-formative favorendo il loro personale senso di auto-efficacia per *pensarsi come professionisti*.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna, G. (2017). La pedagogia della scuola: Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali. *CULTURA*, pp. 34-111.
- Birbes, C. (2018). Formazione docente, competenze, habitus professionale. Alcune questioni emblematiche. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), pp. 191-207.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: LaTerza.
- Chevallard, Y. (1985). *La trasposizione didattica*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cottini, L. (2020). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana Editrice.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Paris: Unesco.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia: La ricerca qualitativa in educazione*. Nuova edizione. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fabbi, L., Striano, M., e Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2017). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, IV(2), pp. 31-44.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+sc>

olastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfac19f0 (consultato il 05/03/2023).

- Muscarà, M. (2018). *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno: la specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Muscarà, M. (2022). L'oscillazione variabile della formazione degli insegnanti: una questione sempre aperta. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa Multimedia Editore, pp. 645-649.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2022). L'irriducibilità della differenza tra alterità e disabilità. *Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmayer – Pedagogia delle differenze*, LI(1), pp. 55-70.
- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), pp. 9-26.
- Repubblica Italiana (2022). *Legge 29/06/2022 n. 79 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*. Testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/sg>. (consultato il 07/03/2023).
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tomlinson, C. A. (2022). *La differenziazione didattica in classe*. Brescia: Morcelliana Editrice.