

Quali coordinate educativo-didattiche per l'insegnante di sostegno nell'ottica di una scuola innovativa? Nuove piste di ricerca educativa per potenziare e valorizzare le complessità esistenziali

What educational-didactic coordinates for the support teacher in the perspective of an innovative school? New paths of educational research to enhance and enhance the existential complexities

*Anna Maria Murdaca**

Riassunto

Il ruolo degli insegnanti, e nello specifico, di quelli di sostegno è sempre più importante nei nuovi orizzonti e nelle nuove strategie volute dal PNRR in risposta alla crisi pandemica che ha investito ogni dimensione della vita pubblica e privata e che impone una nuova visione dei contesti di formazione che siano rispettosi di nuove esigenze di giustizia sociale e inclusione. In tale direzione, si muovono le riflessioni del presente contributo che punta la lente di ingrandimento su nuovi paradigmi funzionali atti a ridesignare una nuova consapevolezza etica che poggia su competenze larghe e informate che sono necessarie alla progettazione di contesti di apprendimento inclusivi.

Parole chiave: formazione; consapevolezza degli insegnanti; agire didattico; ricerca educativa.

Abstract

The role of teachers, and specifically those of support, is increasingly important in the new horizons and new strategies desired by the PNRR in response to the pandemic crisis that has affected every dimension of public and private life and which requires a new vision of contexts. of training that are respectful of the new needs of social justice and inclusion. In this direction, the reflections of this contribution move, which point the magnifying glass on new functional paradigms aimed at redesigning a new ethical awareness that rests on broad and informed skills that are necessary for the design of inclusive learning contexts.

Key words: formation; teacher's awareness; didactic; educational research.

* Università degli Studi di Enna "Kore".

Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 18/10/2022

Pubblicato online: 20/12/2022

1. Introduzione

Nelle brevi riflessioni che accompagnano questo mio articolo cercherò di mettere a fuoco alcuni problemi che riguardano l'agire professionale degli insegnanti in generale e nello specifico quello degli insegnanti di sostegno, in un momento in cui si assiste ad un dibattito culturale diffuso sull'opportunità che il PNRR offre per ridisegnare i contorni di un nuovo professionista della formazione, dotato di una maggiore consapevolezza etica. Tale consapevolezza viene rafforzata da competenze larghe ed informate, per gestire il cambiamento a cui la scuola va incontro in un periodo storico complesso, quale quello scandito dai postumi del post covid. Un periodo questo che ha messo a nudo non solo i deficit strutturali delle scuole, quanto anche i consueti modelli formativi degli insegnanti, la cui analisi, oggi, vede impegnati tutte le società scientifiche in un dibattito vivace che apre a nuovi scenari e a nuovi paradigmi che sorreggono una intenzionalità pedagogica forte, capace di sviluppare indicatori di qualità per la creazione di una nuova cultura della dignità della persona e garante del benessere (L.30.4.2022). Ci troviamo, dunque, a ripensare ad un nuovo paradigma del "benessere a scuola", la cui declinazione educativa sottende una logica ed una filosofia di fondo, che nasce dall'interdipendenza e dalla modularità di una serie di azioni, di processi e di prodotti, che si muovono su uno sfondo combinatorio, emergente e reticolare, legato soprattutto al continuo farsi e rifarsi dei soggetti in educazione, alla loro complessità, alla valorizzazione delle differenze in termini di risorse, di talenti, di specificità di processi e di livelli di autodeterminazione. Si tratta in pratica di una sfida di capitale importanza per la progettazione di contesti di istruzione altamente efficienti, capacitanti e garanti di giustizia sociale in una dimensione inclusiva (Noguera, Darling-Hammond, & Friedlaender, 2017) in linea con i bisogni emergenti dei soggetti con le loro diversità. Sono queste le condizioni di un'educazione democratica, proprie di una società che si professa inclusiva, che sostiene e promuove l'idea di educazione che ne è alla base, pur con i limiti culturali e di metodo che essa comporta. Emerge così, nel parlare di inclusione, la necessità di porsi in una nuova ottica sgombrando il termine da impostazioni semplicistiche che effettuano una "reductio ad unum" dell'inclusione, dirigendo, invece, lo sguardo riflessivo sulle dimensioni globali della Persona, sul suo poter essere, giungendo così a ridisegnare il senso da dare ai contesti formativi ed educativi in generale. Ciò fa sì che tali contesti vengano riconosciuti come luoghi

o spazi eticamente orientati a gestire e ad armonizzare le differenze e non vengano invece concepiti come luoghi di ingiustizia, dove l'inclusione non risulti essere un termine *à la page* per colmare in apparenza vuoti normativi e valoriali, ma invero possa connotarsi come paradigma pedagogico di riconoscimento delle diversità (Qvortrup & Qvortrup, 2018); un paradigma, tuttavia, che non identifichi quest'ultima nella disabilità, ma renda possibile la comprensione di tutte le potenzialità e le problematicità esistenziali che accompagnano le diverse traiettorie di sviluppo della biografia personale di ogni individuo lungo tutto il suo ciclo di vita. Tale riconoscimento è consentito dalla progettazione di un ambiente ecologico e transazionale (Guy-Evans, 2020), che sappia concretizzarsi nei contesti educativi in progettazioni umanizzanti.

A tal uopo, è auspicabile che si organizzi e si pensi al modo di insegnare per far apprendere efficacemente tutti, nessuno escluso, posto che per molti docenti l'agire didattico è dato per acquisito e non si sostanzia in una ricerca continua di soluzioni didattiche sempre più diversificate e curvate sui bisogni multidimensionali, qualitativi e quantitativi degli studenti. Tali bisogni possono essere colti nella misura in cui si esce dalla logica degli standard degli interventi e si punta alla presa in carico globale della persona, per ridare senso a costrutti quali la differenziazione, la personalizzazione e l'individualizzazione. Dimensioni queste da intendersi quali coordinate di una didattica speciale e inclusiva, il cui compito si sostanzia nell'aiutare i docenti a progettare un contesto di apprendimento variamente organizzato e guidato da scelte mirate legate a metodi e strategie, ad ausili, anche alternativi, capaci di sorreggere il processo di costruzione della conoscenza. Trattasi, dunque, non della conoscenza dei costrutti culturali, ma di quella autentica, che punta a promuovere nel soggetto l'utilizzo di tutte le risorse di cui questo dispone, grazie anche ai sostegni oggettivi che gli vengono offerti, così da aspirare ad una vita indipendente.

2. Didattica, didattica speciale, modelli emergenti: nuove traiettorie di ricerca al servizio delle differenze e per apprendimenti significativi

Assumere all'interno della scuola inclusiva quanto su argomentato significa conoscere cosa pensano gli insegnanti dell'inclusione, quale didattica o didattiche utilizzano in classe, cosa stanno ottenendo in termine di cambiamento dei soggetti. Che tipo, insomma, di design di progettazione scelgono per il raggiungimento degli obiettivi utili a limitare i decalage evolutivi degli alunni e per rendere l'apprendimento significativo (Reynolds et al., 2014). Interrogativi questi che dovrebbero ogni giorno accompagnare la pratica scolastica degli insegnanti per renderla efficace (Scheerens, 2016) e saldamente ancorata a strategie, tecniche e modelli con una solida teoria scientifica, anziché limitarsi a

utilizzare quelli dettati dalla loro pratica o che vengono usati senza una preparazione adeguata e/o ancora a svolgere il proprio insegnamento utilizzando asetticamente, quando non impropriamente, un mix di strategie che hanno appreso all'università o durante i corsi di formazione. Ma vi è di più. Vi sono insegnanti che utilizzano sempre un unico modello didattico per paura di addentrarsi nel nuovo e altri che seguono imperativi burocratici che finiscono con il creare un appiattimento e/o omologazione inseguendo sigle PEI, PAI, PDP etc., dimenticando che dinanzi a loro vi è un soggetto, che, per divenire, ha bisogno di uno spazio mediatico, che guarda, da un lato, all'unità epistemologica del soggetto e, dall'altro, alla sua immersione nell'intersoggettività (esperienza), come via per raggiungere la propria progettualità.

Si tratta di una progettualità da rivedere alla luce dell'intrinseca unione di una serie di funzioni, che vanno da quelle sensoriali (visive, uditive, tattili, etc.) a quelle mentali globali (tipificazioni personologiche, tipi di intelligenze, ecc.) a quelle specifiche (attenzione, memoria, pensiero e linguaggio), che costituiscono la base del funzionamento psicomentale, che si possono realizzare attraverso una serie di strategie didattiche integrate interconnesse (modello comportamentista, costruttivista, cognitivista, neuroscientifico) e che attivano una serie di meccanismi che stanno alla base dell'apprendimento, coniugando l'innato e l'acquisito, cioè il fisiologico e l'esperienziale. Si tratterebbe di analizzare come favorire l'apprendimento nella fase dell'input, della elaborazione, dell'output e quale strategia utilizzare per creare una sorta di dinamicità circolare tra vari processi che si legano e si slegano e si influenzano reciprocamente per fare in modo che attraverso giusti input ogni soggetto possa essere supportato nell'evocazione di quelle risorse cognitive, emotivo-affettive, di quei potenziali, insomma, che, se esercitati, conducono all'autonomia e quindi alla soggettivazione.

Di qui emerge l'importanza dell'agire professionale degli insegnanti, i quali devono essere consci che non si può vivere di consuetudini didattiche, né tanto meno ci si può appellare a criteri scontati per stilare programmazioni personalizzate, unità di apprendimento e didattiche ideali o meri atti burocratici, ma ci si deve muovere interrogandosi ogni giorno su cosa sia necessario fare in quel momento per quel determinato allievo, in quale area o dominio personologico intervenire per favorire la crescita globale e per produrre apprendimento, non certo visto come binomio stimolo risposta, ma come processo attraverso il quale un soggetto, a seconda della propria gestione mentale che si estrinseca nel possesso dei propri potenziali, attiva modi di procedere che lo conducono al divenire. Ciò perché, quando si insegna, ci troviamo a dover fare i conti con una neuropsicologia dinamica integrata, che comprende un ordine simbolico (linguaggio, relazioni intrapsichiche e interpsichiche) e sociorelazionale. È ciò che

Levi-Strauss ritiene alla base di funzioni che danno avvio al riprodursi di sistemi adattivi e quindi all'apprendimento, grazie alla capacità che il cervello ha di essere sempre attivo e capace di produrre continue insperate connessioni per dare risposte agli interrogativi indotti dall'ambiente circostante. Si tratta di connessioni sempre diverse che, è ovvio, sono legate al patrimonio ereditario (che stabilisce solo le basi del funzionamento) e all'afflusso sensoriale, all'interazione sociale e alle elaborazioni personali (i vissuti emotivo-affettivi) che danno forma alle attività cerebrali, rispettando e utilizzando modelli di plasticità.

Le argomentazioni sin qui condotte non sono peregrine, ma, come evidenziato da letteratura nazionale ed internazionale (D'Alonzo, 2019; Giaconi, 2015), poggiano sulla pensabilità da parte degli insegnanti di un uso consapevole delle teorizzazioni scientifiche che stanno alla base dei modelli in uso, affinché, in un'ottica integrata, questi modelli vengano a rappresentare mediatori significativi, utili a rendere i contenuti da offrire ai discenti in sintonia con i loro stili cognitivi, oltre che con le conoscenze già in loro possesso. Saranno proprio le preconoscenze, o meglio le abilità di base, a funzionare da organizzatori anticipati, come direbbe Ausubel, a facilitare non solo l'elaborazione degli input in entrata, ma anche a stimolare l'evocazione, passando da un domino all'altro della conoscenza e da una modalità legata alla sensorialità immediata a quella superiore, in cui l'evocazione consente i collegamenti tra il visibile e l'invisibile, tra l'esperienziale e il mentale (Murdaca, 2008).

Gli studenti arrivano a scuola con esperienze diverse, quindi presentano preconcetti, basi di conoscenza, capitale culturale e linguistico distinti che gli insegnanti dovrebbero conoscere e tenere in considerazione nella progettazione curricolare. Gli insegnanti di successo forniscono "scaffold" accuratamente progettati per aiutare gli studenti a compiere ogni fase del percorso di apprendimento con l'assistenza adeguata. E in questo senso il richiamo alla conoscenza delle teorizzazioni scientifiche dei modelli didattici è imprescindibile per l'agire didattico proprio per sottolineare come l'apprendimento non si sostanzia nel binomio stimolo risposta, come su evidenziato, ma si connota come un processo evolutivo che procede, allo stesso modo della conoscenza, non per accumulo di input esterni, ma tramite il processamento degli stimoli esterni ed interni che continuamente modificano le mappe neurali attraverso una rappresentazione sollecitata da processi mnesici ed emozionali (Pellegrino, Hilton, & National Research Council, 2012).

In definitiva, anche alla luce di una serie di argomentazioni transdisciplinari, ritengo che le varie teorie scientifiche sono alla base di un utilizzo di una didattica speciale riverberata da una serie di paradigmi interconnessi e connotata da un intreccio di educazione cognitiva, educazione emotivo affettiva. Si tratta, come direbbe Sacks (2018), di globalizzazione o integrazione, ossia di costrutti

che consentirebbero di generalizzare e di riflettere, di sviluppare la soggettività, come intreccio tra cervello, mente e relazione, insomma un intreccio tra fattori contestuali e personali, cari all'ICF.

L'inadeguata conoscenza da parte degli insegnanti, in generale e nello specifico, degli insegnanti di sostegno di cosa avvenga nel soggetto quando si accinge ad apprendere, porta all'incapacità di costoro di decodificare il profilo di funzionamento, di non saper tradurre le osservazioni sullo sviluppo globale in interventi personalizzati, oltre che di attardarsi a stilare progettazioni generiche e non supportive il cambiamento del soggetto. Programmazioni generiche, tarate su un soggetto ideale e non reale, che si risolvono in una elencazione routinaria di obiettivi formativi di apprendimento, dimentichi del fatto che l'alunno disabile in classe vive una dimensione autentica, foriera di attivazione di processi e dimensioni psichiche concatenati, in cui viene dato rilievo non solo alla componente cognitiva ma anche a quella affettiva e volitiva (Rose, Rouhani, & Fischer, 2013). In tal senso, occorre sviluppare in classe strategie didattiche che permettano all'allievo disabile di acquisire conoscenze sotto forma di nuove informazioni, al fine di promuovere sia un completo senso di sé, che miri ad un atteggiamento ottimale di fronte a situazioni problematiche, sia la capacità di mettere a frutto nella sua realtà le informazioni acquisite.

La didattica in classe deve avvalersi di metodologie che permettano di formare un alunno competente che sappia migliorarsi, acquisire autostima e auto-critica, che sia in grado, pur con le sue problematiche, di rielaborare le informazioni attraverso l'apprendimento significativo. È opportuno, quindi, che la trasmissione delle conoscenze in classe, laddove soprattutto vi è la presenza di un alunno disabile, non sia un semplice meccanismo di replica finalizzato alla memorizzazione di informazioni. L'insegnante deve avvalersi di alcune metodologie innovative, flessibili, integrate, che permettano al soggetto con disabilità di cogliere anticipatamente gli elementi essenziali dell'argomento, utilizzare un linguaggio semplice per cercare di adeguarsi alle abilità linguistiche dell'alunno, rendere partecipe l'alunno stimolando risposte e richiamare le conoscenze pregresse per una più efficace rielaborazione dei contenuti. Questo nuovo orientamento di prospettiva porta in luce i presupposti fondamentali della differenziazione didattica, che rappresenta una metodologia capace di favorire esperienze di apprendimento significativo a tutti gli studenti presenti in classe, in cui le attività sono individualizzate e personalizzate al fine di soddisfare le esigenze di tutti. La differenziazione didattica diviene quindi una nuova filosofia di "fare scuola" che investe tanto la dimensione etica di coloro i quali abitano lo spazio scuola, quanto la stessa organizzazione scolastica che va ripensata in modo da realizzare la sostenibilità per l'inclusione, diventando un luogo di incontro non solo di livelli di accessibilità, adattabilità e visitabilità, ma anche di organizzazione dinamica di spazi intelligenti costruiti affinché ogni

soggetto, anche disabile, possa esprimere e condividere con gli altri le proprie potenzialità e dove possa riscoprire il valore dell'interdipendenza e della solidarietà. Qui il fare non è solo un esercizio cognitivo ma un dialogo con gli altri, un incontro con gli altri, un vivere una multifattorialità di esperienze utili a produrre continui *problem solving* (Kelchtermans et al., 2018; Munby et al., 2001). Pertanto, tutte le risorse, umane e strumentali, che la classe può offrire divengono condizioni imprescindibili per l'apprendimento: dalla risorsa compagni ai linguaggi transdisciplinari alle strumentazioni tecnologiche (D'Alonzo, Bocci, & Pinnelli, 2015; Cottini, 2018) a cui si aggiunge la necessità di una didattica individualizzata e altre forme di partecipazione sociale ai vari ruoli della vita adulta dell'alunno.

Senza la pretesa di voler generalizzare, queste mie riflessioni vanno nella direzione di un nuovo modo di essere dell'insegnante in una scuola inclusiva, che deve recuperare il suo essere comunità educante. È questo un insegnante che sappia essere una risorsa strategica recuperando l'autoconsapevolezza del proprio ruolo, specie in un momento in cui si avverte una crisi di senso. E allora il punto di domanda iniziale a quali coordinate risponde l'esigenza di costruire un modello olistico di formazione etica, che assume nel suo farsi una serie di paradigmi, io rispondo che il primo deve essere quello filosofico, nel suo essere, nel contempo, *phronesis*, *philein* (passione, amore) e *sophia*, saggezza. Non, dunque, un modello ermeneutico epistemologico unico, ma più modelli, che puntano a ripensare la condizione umana e la fragilità con autoconsapevolezza, sensibilità, riflessività per un nuovo umanesimo, anche dell'agire magistrale, che guarda all'autodeterminazione, a quell'autocoscienza a cui fa riferimento Hegel. Il richiamo ai filosofi, a mio modesto modo di vedere, risulta quanto mai necessario proprio per uscire da quella sorta di intorpidimento a cui spesso i nostri insegnanti vanno incontro nell'inseguire questo o quel modello, perdendo di vista il principio multiforme che, di volta in volta, si incontra nel decifrare la fragilità, le complessità esistenziali, il contesto e la sostenibilità degli ambienti di apprendimento. Uscire, insomma, da quella sorta di insufficienza cognitiva, o meglio dire di cecità intellettuale, per abbracciare nuovi orizzonti gnosologici con lo scopo di elaborare proposte e azioni comuni di intervento, che rinviano al senso e alle diverse modalità di esperienze e di comunicazione che i soggetti vivono nei propri spazi di vita, come luoghi di mediazioni tra risorse interne ed esterne (Murdaca, Maggiolini, & Dainese, 2021).

3. Agire professionale degli insegnanti tra paradigmi teorico-ermeneutici, pratica e ricerca: quale connubio?

Quali dunque le coordinate per delineare un profilo riflessivo dell'inse-

gnante e della innovazione didattica per l'inclusione? A mio avviso un contributo fondamentale della rivoluzione in atto nella scuola è proprio la inevitabile revisione della formazione inserendola in una dimensione in cui le coordinate della riflessività (Brookfield, 2017) e della ricerca siano capaci di liberare l'agire degli insegnanti da quei tecnicismi che li spingono ad operare in modo burocratico, ad inseguire tempo e programmi o ancor di più mode didattiche. Non si tratta più di formare un docente esclusivamente competente, in grado di padroneggiare diversi strumenti operativi e tecniche didattiche; l'obiettivo è molto più ambizioso: formare un docente consapevole della relatività delle soluzioni operative apprese e praticate nei contesti scolastici e, dunque, orientato alla ricerca e allo studio permanente in grado di coinvolgere i colleghi, dirigenti, genitori ecc., nell'attivazione di un processo di ricerca continua. Il nuovo insegnante di sostegno è colui il quale ricerca il suo "senso" nella ricerca; non un formatore passivo, bensì attivo, carico di curiosità, che abbraccia la logica della problematizzazione, in special modo quando ha che fare con problemi e difficoltà di apprendimento qualunque sia la loro origine, proprio perché tali problematicità non possono essere affrontate sulla base di modalità didattiche standard, in quanto, in ogni situazione apprenditiva, occorre individuare in quale modo le capacità effettivamente sviluppate dall'allievo possano contrapporsi alla eventuale disabilità o in ogni caso alla causa dei problemi e oltrepassare gli ostacoli che questi pongono all'allievo. Ciò perché, come ben sappiamo, ciascuno reagisce a proprio modo alla malattia e alla patologia e, allo stesso modo, risponde e si commisura in modo personale alle difficoltà che insorgono nel processo di apprendimento.

E proprio qui che si appalesa in tutta la sua significatività l'importanza dell'insegnante nel poggiare la sua consapevolezza etica sulla ricerca per dare una conformazione scientifica al suo agire didattico, oltre che per uscire dalla prassi routiniera aspirando a vagliare la validità di ciò che quotidianamente utilizza. Ma ci vuole passione per fare l'insegnante ricercatore, perché ben si sa quanto la ricerca nasca dalla curiosità, dal desiderio di conoscere, dal desiderio di voler contribuire anche al consolidamento prodotto dalla ricerca teorica o dall'interesse di replicare in contesti diversi le buone pratiche e risultati già ottenuti, ampliando così la portata del sapere specialistico oltre che far acquisire alla scuola quel carattere dinamico che è proprio di reali comunità di apprendimento. Un ruolo, dunque, in progress quello dell'insegnante, la cui crescita fuor di dubbio si lega ad un pluralismo di metodi ma anche di prospettive di indagine nuove che sono piene di rimandi tra teoria e prassi atti a cogliere le variabilità individuali. Un cantiere aperto per una nuova edizione della professionalità magistrale, in un continuo rimando di abilità che includono: il pensiero critico e le capacità di *problem solving*; la capacità di trovare, analizzare, sintetizzare e ap-

plicare la conoscenza a nuove situazioni; le capacità interpersonali che consentono di lavorare con gli altri e di impegnarsi efficacemente in contesti complessi; le capacità autodirezionali che consentono di gestire il proprio lavoro e progetti complessi, una forte autoregolamentazione, funzionamento esecutivo e capacità metacognitive; l'intraprendenza, la perseveranza e la resilienza di fronte a ostacoli e incertezze che la decodifica dell'eterogeneità della classe comporta. Come ben sostenuto da Cantor (2019) questo tipo di abilità richiede un diverso tipo di insegnamento e apprendimento rispetto a quello enfatizzato nelle epoche precedenti quando l'apprendimento era concettualizzato come acquisizione di fatti e l'insegnamento era visto come trasmissione di informazioni da acquisire.

È auspicabile che l'insegnante si allontani dalle opinioni soggettive e si orienti su piste che hanno una consapevolezza metodologica, evitando, ove possibile, la confusione tra ipotesi sperimentali e protocolli di ricerca, ma che pur sempre è in linea con una reinterpretazione culturale e personale.

Diventa quindi sempre più urgente applicare modelli educativi e formativi volti a trasmettere conoscenze, a fornire saperi di cittadinanza capaci di rendere possibile la convivenza all'interno di una dimensione multimediale e complessa e ad incidere sulla maturazione di soggetti consapevoli della loro autonomia e del loro situarsi in una pluralità di rapporti naturali ed umani. La scuola, infatti, deve fornire risposte ad una serie di bisogni educativi diversificati per i quali è necessario un'apertura interpersonale, basata su una disponibilità alla conversazione umana ed alla "problematizzazione del mondo"; è inoltre fondamentale acquisire una competenza comunicativa fornita di codici verbali e non verbali essenziali per entrare in contatto anche con la dimensione sociale ed affettiva del discente, per affermare un approccio interattivo-cognitivo in cui si dipana l'umana esistenza. Da ciò discende che la scuola odierna in un'ottica trasformativa deve assumere su di sé una prospettiva antropologica ed ecosistemica, ed è proprio di questi giorni il varo del Testo Piano scuola 4.0 voluto dal Ministro Bianchi in ottemperanza al testo PNRR, che indica le linee guida per la trasformazione delle classi tradizionali in ambienti innovativi di apprendimento flessibili per assicurare a tutti gli alunni la valorizzazione delle loro singolarità, la consapevolezza del proprio stile cognitivo, al fine approdare alla contestualizzazione dei saperi acquisiti in contesti reali e dei compiti autentici e significativi al di là dei limiti della complessità. Ciò richiede una scuola intesa come comunità di apprendimento capace di fornire un sistema di supporti necessari per uno sviluppo sano, per relazioni produttive e per un progresso apprenditivo. Si tratterebbe della pensabilità di una leadership educativa che porti avanti un approccio olistico-integrato, che deve necessariamente connettersi con i contesti familiari e comunitari e sviluppare partenariati forti e rispettosi per comprendere e costruire sulle esperienze dei bambini e, se necessario, per rafforzare tutti

gli aspetti del sistema di sviluppo in cui sono presenti sfide per la salute e per il benessere dei bambini.

Riferimenti bibliografici

- Aparecida Capellini S. and Giaconi C. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ausubel D.P. (1998). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli
- Brookfield S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Calderhead J. (1987). The quality of reflection in student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*, 10(3): 269-278.
- Kelchtermans G., Smith K. and Vanderlinde R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1): 120-134.
- LaBoskey V. K. (2002). Teaching to teach with purpose and passion: Pedagogy for reflective practice. In *Teaching about teaching* (pp. 164-177). London: Falmer Press.
- Loughran J. J. and Russell T. (Eds.) (2002). *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 239-248). London: Falmer Press.
- Moon J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Routledge.
- Moon, J. (2004). Using reflective learning to improve the impact of short courses and workshops. *Journal of continuing Education in the Health Professions*, 24(1): 4-11.
- Munby H., Russell T. & Martin A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In: V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching* (4th edn) (Washington, DC, American Educational Research Association), 877-904.
- Russell T. (2005). Can reflective practice be taught?. *Reflective practice*, 6(2): 199-204.
- Russell T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1): 4-14.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books
- Cantor P., Osher D., Berg J., Steyer L. and Rose T. (2018). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 22(2): 1-31.
- Carter P. and Darling-Hammond L. (2016). Teaching diverse learners. In D. H. Gitomer and C. Bell (Eds.). *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 593-638). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Center on the Developing Child (2016). *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. Cambridge, MA: Harvard University, Center on the Developing Child.

- Cornford R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 54(2): 219-236.
- D'Alonzo L. (2014). *Disabilità, obiettivo libertà*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo L. (2016). *Marginalità e apprendimento*. Brescia: Ed. Morcelliana.
- D'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2018). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Ed. Morcelliana.
- Dainese R. (2016). *Educazione inclusiva, inserimento educativo. Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Darling-Hammond L., Cook-Harvey C., Flook L., Gardner M. and Melnick H. (2018). *With the Whole Child in Mind: Insights from the Comer School Development Program*. Alexandria, VA.
- Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B. and Osher D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2): 97-140.
- Florian L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4): 202-208.
- Galanti M.A., Giaconi C., Zappaterra T. (2021). Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1): 7-14. Doi: 10.7346/sipes-01-2021-01.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente*. Trento: Erickson.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson (Edizione originale 2005).
- Gardou C. (2016). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università (Edizione originale 2015).
- Gaspari P. (2012). *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Guy-Evans O. (2020). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>.
- Kelchtermans Geert, Kari S. and Vanderlinde R. (2017). Towards an "International Forum for Teacher Educator Development": An Agenda for Research and Action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1): 120-134.
- Mankki V., Mäkinen M. and Mäkinen P. (2019). Teacher educators' predictability and student selection paradigms in entrance examinations for the Finnish Primary School Teacher Education programme. *European Journal of Teacher Education*. <https://www.tandfonline.com/loi/cete20>.
- Mura A. and Zurru, A.L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 18(3): 43-57.
- Murdaca A.M., Dainese R., Maggiolini S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1): 49-53.

- Murdaca A.M., Oliva P. e Panarello P. (2016). L'insegnante inclusivo. Fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, 14.
- Noguera P., Darling-Hammond L. and Friedlaender D. (2017). Equal opportunity for deeper learning. In R. Heller, R. Wolfe, & A. Steinberg (Eds.). *Rethinking readiness: Deeper learning for 1986 What is Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory?* (2019, May 3). Cambridge: Harvard Education.
- Qvortrup A. and Qvortrup L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7): 803-817.
- Richter E., Brunner M. and Richter D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101(3), 103303. Doi: 10.1016/j.tate.2021.103303.