



The value of internship and mentoring in the development of a teacher's professional identity

Il valore del tirocinio e del tutorato nella formazione dell'identità del docente

Donatella Visceglia

Università degli Studi Roma Tre (Italy); donatella.visceglia@uniroma3.it – <https://orcid.org/0009-0000-3632-6991>

Ester Caparrós Martín

Universidad de Malaga (Spain); ester.caparros@uma.es – <https://orcid.org/0000-0003-1700-3577>

Amalia Rizzo

Università degli Studi Roma Tre (Italy); amalia.rizzo@uniroma3.it – <https://orcid.org/0000-0002-5868-0956>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper offers a reflection on the meaning and value of internships and mentoring within the training of future preschool and primary school teachers, with particular attention to the process of building professional identity and to the relationship with the mentor. Teacher identity is a particularly complex notion and can be understood as an ongoing, ever-evolving process, nourished by concrete experience, lived relationships, and critical reflection. Consequently, teacher education cannot be limited to the acquisition of technical skills; it must also involve the development of relational, communicative, and decision-making abilities, as well as the practice of reflexivity. The mentor's role enables the integration of theoretical and practical aspects, promoting professional learning that is flexible and open to change. University education must therefore be firmly connected to experience, and must itself be an experience to question and interpret. From this perspective, the mentor becomes a significant other who supports the student in exploring experience and the personal meaning attached to it, representing the student's first true contact with school reality. What had previously been only an idea of what a teacher is, becomes concrete when encountering the mentor; it allows comparison with a model and supports the construction of one's own identity through guidance, mutual respect, knowledge, and trust.

Il presente contributo propone una riflessione sul significato e sul valore del tirocinio e del tutoraggio all'interno della formazione dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria, ponendo particolare attenzione al processo di costruzione dell'identità professionale e alla relazione con il tutor. L'identità docente ha un'accezione particolarmente complessa e può essere intesa come un processo in continua trasformazione, che si alimenta attraverso l'esperienza concreta, le relazioni vissute e la riflessione critica. Ne consegue, che la formazione degli insegnanti non può limitarsi all'acquisizione di competenze tecniche, ma deve prevedere lo sviluppo di abilità relazionali, comunicative e decisionali e l'esercizio della riflessività. Il ruolo del tutor consente l'integrazione tra gli aspetti teorici e pratici, promuovendo un apprendimento professionale flessibile e aperto al cambiamento. Pertanto, la formazione universitaria deve essere saldamente legata all'esperienza e deve essere essa stessa un'esperienza da interrogare e a cui dare significato. In tale prospettiva, il tutor diventa un *altro significativo*, che sostiene lo studente nell'esplorare l'esperienza e il vissuto a questa e rappresenta il primo vero contatto con la realtà della scuola. Quanto fino a quel momento ha solo rappresentato per lo studente un'idea di docente, nell'incontro con il tutor, diventa concreto, consente il confronto con un modello e aiuta la costruzione della propria identità attraverso il supporto, il reciproco rispetto, la conoscenza e la fiducia reciproca.

KEYWORDS

Mentoring, Internship, Educational relationship, teacher identity, reflexivity
Tutoraggio, Tirocinio, Relazione educativa, Identità docente, Riflessività

Citation: Visceglia, D., Caparrós Martín, E., & Rizzo, A. (2025). The value of internship and mentoring in the development of a teacher's professional identity. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 94-102. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_12

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Authorship : Conceptualization (D. Visceglia); Investigation (D. Visceglia; E. Caparrós Martín; A. Rizzo); Methodology (D. Visceglia); Writing – original draft (D. Visceglia); Writing – review & editing (E. Caparrós Martín; A. Rizzo).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_12

Submitted: July 31, 2025 • Accepted: December 5, 2025 • Published on-line: December 31, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'identità del docente si configura come un processo complesso e dinamico, come una costruzione narrativa in continuo divenire, non riconducibile alla semplice acquisizione di competenze tecniche o ad una definizione statica (Rizzo, 2022). Le conoscenze tecniche e professionali, infatti, anche se indispensabili, non possono essere viste come guide infallibili nella pratica educativa, ma piuttosto come un punto di riferimento che deve essere costantemente messo in discussione e integrato attraverso l'esperienza e la riflessione personale (Cifali, 2010). Il docente deve considerare oltre che la dimensione professionale anche quella personale, quali il ricordo delle esperienze vissute, delle relazioni instaurate e dei significati attribuiti nel corso della pratica educativa, al fine di riflettere su sé stesso e sul proprio ruolo, dando forma ad una soggettività educativa fondamentale per affrontare le molteplici e sempre nuove sfide della professione.

Il percorso formativo deve, quindi, concentrarsi non solo sull'acquisizione di competenze tecniche (*hard skills*), ma anche sullo sviluppo della persona nella sua interezza, promuovendo un tipo specifico di "virtuosismo" che coinvolga l'intera identità del docente e la capacità di prendere decisioni etiche e appropriate in ogni situazione concreta (Biesta, 2012). Fondamentale diventa l'integrazione delle *hard skills* con le *soft skills* ovvero le capacità relazionali, comunicative e di problem solving, che favoriscono un agire professionale flessibile e consapevole (Goleman, 1998; Heckman & Kautz, 2012).

La formazione continua assume un ruolo imprescindibile poiché non si limita a fornire un supporto e un aggiornamento tecnico o disciplinare, ma costituisce un processo riflessivo e dinamico che accompagna l'insegnante nel rinnovamento costante delle proprie pratiche didattiche e delle strategie relazionali (Darling-Hammond, 2006; Schön, 1983). Gli consente di confrontarsi con nuove sfide, di rivedere criticamente le proprie azioni e integrare conoscenze teoriche con esperienze pratiche, migliorando così la qualità dell'insegnamento e promuovendo un apprendimento più inclusivo e personalizzato. La formazione continua diventa lo strumento essenziale per sostenere l'evoluzione professionale e personale del docente, garantendo la flessibilità e l'adattabilità necessarie a rispondere efficacemente ai cambiamenti e alle esigenze sempre nuove del contesto scolastico (Darling-Hammond, 2006; Schön, 1983).

In vista della maturazione di una figura professionale in grado di comprendere l'importanza di un continuo "imparare ad imparare" (Consiglio Unione Europea, 2018), si propone una riflessione sul significato del percorso di tirocinio e tutoraggio nella formazione iniziale degli insegnanti, in quanto tali esperienze rappresentano momenti chiave in un processo di crescita e trasformazione in grado di promuovere consapevolezza, motivazione e sviluppo professionale.

In particolare, il presente contributo analizza la figura del tutor universitario che accompagna lo studente (termine qui usato in forma neutra e inclusiva per riferirsi a studentesse e studenti) del Corso di Lau-

rea in Scienze della Formazione Primaria (tirocinio ai sensi del DM 249/2010: 600 ore complessive dal II al V anno; attività sia indirette – in ambito universitario – che dirette – presso scuole dell'infanzia e primarie; tutor dedicati con funzioni di coordinamento/organizzazione) in un percorso di osservazione, riflessione e rielaborazione critica dell'esperienza vissuta. Il dialogo instaurato con lo studente, in particolare durante il tirocinio indiretto specifico di questo corso di laurea, si configura come uno spazio di grande valore a livello formativo e relazionale.

Parallelamente, verrà approfondito il tema di come il rapporto con il tutor stimola lo sviluppo dell'identità professionale del docente, concepita non come una dimensione statica e immutabile, ma come un processo dinamico, in costante evoluzione. L'identità, infatti, si costruisce nel tempo attraverso l'interazione continua con i contesti scolastici, con i colleghi, con gli studenti e, soprattutto, con sé stessi, in un cammino che richiede apertura al cambiamento, capacità riflessiva e disponibilità a mettere in discussione le proprie pratiche e convinzioni (Remotti, 2017). In particolare, il ruolo formativo rivestito dalla figura del tutor di tirocinio universitario, si intreccia con l'utilizzo di strumenti narrativi, quali diari riflessivi, protocolli autobiografici e resoconti dialogici, nei processi di apprendimento professionale. Ne consegue la formulazione di due domande di ricerca che possono essere esplicitate come segue: in che modo l'accompagnamento riflessivo del tutor incide sulle disposizioni degli studenti verso le esperienze di apprendimento? E in che misura la mediazione narrativa sostiene la costruzione dell'identità docente e la formulazione di aspettative professionali realistiche?

2. Metodologia

Il presente contributo presenta una struttura teorico-concettuale volto a ricostruire, attraverso una revisione critica della letteratura, le principali categorie interpretative utilizzate per descrivere il ruolo del tutor di tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti. L'approccio adottato non mira a ricavare dati empirici o a realizzare un'analisi di casi specifici, ma ha l'obiettivo di rielaborare e interpretare studi consolidati, modelli pedagogici e dispositivi formativi impiegati nei contesti del tirocinio universitario.

In tale prospettiva, la revisione della letteratura è stata orientata seguendo tre assi concettuali:

1. le funzioni tutoriali e le forme di accompagnamento riflessivo presenti nei percorsi di formazione dei docenti;
2. il valore pedagogico degli strumenti narrativi nella promozione di pratiche riflessive e nella costruzione dell'identità professionale;
3. le cornici teoriche che collegano l'esperienza situata di tirocinio ai processi di anticipazione e modellizzazione della futura pratica educativa.

L'esposizione, della letteratura, pur non essendo esaustiva, vuole procedere nella costruzione di un quadro interpretativo coerente che consenta di analizzare, da una prospettiva integrata, il contributo for-

mativo del tutor di tirocinio e il ruolo che gli strumenti narrativi possono assumere nel sostenere la riflessività e la professionalizzazione dei futuri insegnanti.

3. Il ruolo del tirocinio nella formazione dei docenti

Negli ultimi decenni, la formazione iniziale degli insegnanti ha subito un'evoluzione significativa, orientata sempre più verso l'integrazione tra conoscenze teoriche e competenze pratiche, in risposta alle crescenti esigenze di un sistema educativo complesso e dinamico (Nuñez, 1999; Tejada, 2005; Beloki et al., 2011; González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011; Zabalza, 2011). Tale evoluzione ha portato a ripensare in modo approfondito il processo formativo, ponendo al centro la necessità di creare un raccordo efficace tra il sapere universitario e l'esperienza concreta sul campo (Nuñez, 1999; Tejada, 2005; Beloki et al., 2011; González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011; Zabalza, 2011). Tale esperienza, infatti, non si limita all'osservazione passiva, ma stimola processi riflessivi che permettono agli studenti di andare oltre ciò che vedono, interrogando le azioni e i contesti educativi in cui sono coinvolti (Nuñez, 1999). Il tirocinio, diretto e indiretto, diventa così un'occasione fondamentale per contestualizzare e consolidare gli apprendimenti teorici acquisiti durante la formazione universitaria (Beloki et al., 2011), facilitando il passaggio da un sapere astratto a una conoscenza pratica e situata (Loughran, 2010; Zeichner, 2010). Ciò avviene poiché la partecipazione e il confronto diretto con il contesto e la quotidianità scolastica, consente agli studenti di entrare in contatto con altri professionisti, osservando e analizzando le loro strategie, le loro scelte e le posture che ne caratterizzano il lavoro educativo-didattico (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011). Da un punto di vista esperienziale, il tirocinio rappresenta una fase in cui il futuro insegnante è chiamato a esporsi in prima persona, a riflettere sulle proprie azioni e a confrontarsi con le idee, spesso implicite, che le guidano. Affinché tale processo sia realmente formativo, è fondamentale che si creino condizioni favorevoli allo sviluppo di una postura riflessiva e autoanalitica, in grado di cogliere la complessità dei contesti educativi e di promuovere un apprendimento trasformativo (Nuñez, 1999; Tejada, 2005; Beloki et al., 2011; González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011; Zabalza, 2011). Il tirocinio, dunque, si configura come un momento cruciale e imprescindibile del percorso di formazione, poiché rappresenta il luogo privilegiato in cui il futuro docente può mettere in relazione e integrare conoscenze teoriche, abilità metodologiche e competenze relazionali, acquisendo gradualmente consapevolezza del proprio ruolo professionale e sviluppando una propria identità pedagogica. Per gli studenti si tratta di un'esperienza altamente significativa, poiché consente loro di confrontarsi direttamente con la complessità della pratica educativa (Tejada 2005; Zabalza, 2011) e di mettere alla prova le proprie conoscenze, attitudini e visioni pedagogiche all'interno di contesti professionali autentici, ma protetti. Il tutor universitario si colloca al centro di questo dispositivo formativo complesso e articolato in quanto rappresenta una figura di media-

zione fondamentale che assume un ruolo strategico nella costruzione dell'identità professionale del tirocinante (Magnoler, 2017).

4. La costruzione di una relazione dialogica con il tutor universitario

L'ingresso dello studente nell'ambiente universitario e scolastico non è mai un passaggio scontato o lineare, ma attiva un processo complesso di continua riflessione, negoziazione e costruzione tra la propria identità personale e la rappresentazione sociale del ruolo docente (Damiano, 2015; De Marco & Albano, 2022). Tale processo, come detto precedentemente, richiede un'integrazione profonda e articolata di conoscenze teoriche, valori etici, comportamenti, abilità comunicative e relazionali, aspirazioni personali e progettualità professionale. Solo un ambiente formativo accogliente, strutturato e supportivo può sostenere efficacemente questa complessità, offrendo allo studente occasioni di sperimentazione, ascolto, confronto e accompagnamento (Damiano, 2015; De Marco & Albano, 2022). Le aspettative dello studente in formazione, spesso accompagnate da ansie, incertezze e tensioni, si collocano nella dimensione di una forte attesa di riconoscimento, di guida competente e di uno spazio protetto in cui poter sperimentare senza timore di giudizi severi, ma con un'attenzione orientata allo sviluppo e al miglioramento progressivo (Pérez Gomez, 2022).

In tale contesto, il tutor universitario si configura come una figura di riferimento stabile e affidabile, capace non solo di facilitare l'apprendimento di contenuti e abilità, ma anche di sostenere la costruzione progressiva di un *sé professionale* che sappia dialogare e integrarsi con il *noi* della comunità educativa di riferimento. La complessità e la ricchezza del tutorato risiedono proprio nella sua natura polisemica e trasformativa, che lo rende uno strumento indispensabile per favorire la transizione identitaria e professionale dello studente, in una formazione che non si esaurisce nei contenuti trasmessi, ma si costruisce nella relazione viva, dialogica e co-costruita tra chi apprende e chi accompagna (Darling-Hammond & Goodwin, 1993).

In particolare, poi, nel contesto universitario, il tutorato si esprime attraverso la costruzione di una relazione pedagogica tra due soggetti "in formazione", di cui uno si trova in una fase più avanzata del percorso accademico e svolge la funzione di facilitatore dell'apprendimento e di accompagnatore verso il raggiungimento dell'autonomia formativa da parte dello studente meno esperto (Le Bouëdec, 2001; Magnoler, 2017). Questo implica che ciò che viene proposto nell'insegnamento, tanto in termini di contenuti quanto di esperienze vissute, debba poter entrare in risonanza con la vita degli studenti, offrendo loro occasioni autentiche per interrogarsi sulla propria relazione con il mondo e con sé stessi. L'educazione, in questa prospettiva, non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma si configura come spazio generativo di senso, capace di attivare riflessioni esistenziali e trasformazioni profonde (Perrenoud, 2006). Tuttavia, tale processo è intrinsecamente complesso: richiede in-

fatti di abitare consapevolmente le contraddizioni che attraversano la pratica educativa, accettandone la natura ambivalente e problematica (Contreras Domingo, 2010). Come afferma Contreras Domingo (2010), si tratta di “riconoscere, esplorare ed esprimere il legame intrinseco e necessario tra esperienza e conoscenza” (p. 248), superando dicotomie rigide tra teoria e prassi, tra soggettività e oggettività, tra sapere e vissuto. È proprio in questa tensione che si sviluppa un insegnamento realmente formativo, capace di accogliere la complessità della realtà educativa e di offrire agli studenti strumenti per pensare criticamente la propria esperienza. Il tutor universitario svolge, dunque, un ruolo fondamentale per sostenere l’inserimento e la permanenza dello studente nella vita universitaria, attraverso una serie di attività mirate come la conduzione di piccoli gruppi di studio o di ricerca, l’informazione e l’orientamento rispetto al percorso di studi e alle offerte formative, nonché l’affiancamento negli snodi critici e nelle difficoltà del percorso accademico (van Manen, 2003; Kohler, 2004; Cifali, 2010; Martín, 2014).

Il tutor non assume il ruolo di colui che fornisce soluzioni o direttive operative, ma piuttosto quello di facilitatore del pensiero critico (Sierra Nieto, 2015; Caparrós Martín & Sierra Nieto, 2023). La sua funzione si esprime attraverso la formulazione di domande generative, volte a stimolare nello studente una nuova prospettiva sul problema affrontato o sulla difficoltà vissuta. In tal modo, il tutoraggio non si configura come una semplice offerta di consigli, ma come uno spazio di accompagnamento riflessivo, in cui ogni studente è incoraggiato a interrogare liberamente e consapevolmente la propria pratica socioeducativa (Sierra Nieto, 2015).

5. Il ruolo pedagogico del tutor di tirocinio nel contesto universitario

Nel contesto universitario, il tutor di tirocinio svolge una funzione essenziale di raccordo tra i diversi contesti formativi e culturali, facilitando la trasmissione e la negoziazione dei saperi, ma soprattutto accompagnando il soggetto in formazione in un percorso di crescita riflessiva e consapevole (Pérez Gómez, 2022). Il tutor che lo studente incontra in università (cfr. DM 249/2010) è, dunque, molto più di un semplice supervisore tecnico: egli è un “altro significativo”, una presenza esperta che incarna la cultura professionale del mestiere docente, sostenendo lo studente nell’elaborazione e nella mediazione tra il sapere accademico e le pratiche quotidiane della scuola (Perrenoud, 2006).

Questa funzione va intesa in modo dinamico e multidimensionale. Nell’ambito del tirocinio indiretto dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione primaria, il tutor universitario, nel ruolo di organizzazione o di coordinatore, infatti, non si limita a trasmettere conoscenze o a fornire indicazioni operative, ma accompagna di studenti con una posizione riflessiva e metacognitiva, capace di stimolare il tirocinante a verbalizzare le proprie pratiche, a osservarle criticamente e a ristrutturare i propri modelli d’azione

in una prospettiva di apprendimento continuo e trasformativo (Perrenoud, 2006).

Tale processo si articola idealmente in tre momenti fondamentali (Darling-Hammond & Goodwin, 1993): la progettazione didattica condivisa, che implica un lavoro collaborativo nella definizione degli obiettivi e delle strategie di insegnamento; la realizzazione e la documentazione delle attività educative, durante la quale lo studente sperimenta sul campo e raccoglie dati e riflessioni; infine, la riflessione critica sulle esperienze vissute, che consente di rielaborare il vissuto professionale in chiave formativa e di sviluppare una consapevolezza sempre più profonda del proprio ruolo (Darling-Hammond & Goodwin, 1993).

A questi momenti si associano quattro funzioni formative essenziali che caratterizzano l’azione tutoriale (Magnoler, 2017): la facilitazione dell’osservazione e della documentazione delle pratiche, che aiuta il tirocinante a costruire una narrazione sistematica delle proprie esperienze; il supporto all’analisi critica e all’esplicitazione delle scelte, che promuove la consapevolezza delle motivazioni e delle strategie adottate; il sostegno emotivo, che rappresenta un punto di riferimento nei momenti di difficoltà e incertezza professionale; la promozione di esperienze collaborative e di co-insegnamento, che favorisce l’inclusione e il lavoro di squadra (Magnoler, 2017). Attraverso queste modalità, il tutor contribuisce in modo decisivo a formare una professionalità docente capace di riflettere sul proprio agire, di essere autonoma e di operare efficacemente in contesti educativi caratterizzati da complessità e variabilità (Magnoler, 2017; Pastré, 2011).

Il tutorato, pertanto, non può essere associato a una visione rigida o normativa, ma deve prevedere l’assunzione di una modalità relazionale e dialogica, volta a sostenere il soggetto in formazione nella comprensione della propria situazione, nell’identificazione e definizione dei problemi professionali e nell’attivazione di risorse per affrontarli in modo responsabile e autonomo (Paul, 2002; Paul, 2015). In questa cornice, si possono individuare tre posture fondamentali che il tutor può adottare nel corso del processo di accompagnamento (Magnoler, 2017): la *postura formativa*, in cui si forniscono strumenti, modelli e competenze operative; la *postura di accompagnamento*, che privilegia la co-costruzione del percorso di apprendimento insieme allo studente, valorizzandone bisogni, ritmi e stili; la *postura istituzionale*, che mantiene una distanza regolativa, necessaria per garantire il rispetto delle norme, delle direttive formative e per assolvere alla funzione valutativa (Magnoler, 2017). Queste posture non sono rigide o esclusive, ma convivono e si intrecciano in modo flessibile, adattandosi alle diverse fasi del tirocinio e ai bisogni specifici dello studente in formazione (Magnoler, 2017).

5.1 La relazione con gli studenti con DSA e con disabilità

Nel quadro di una formazione che si propone come autenticamente inclusiva, il dialogo relazionale tra tutor universitario e studente acquisisce un valore ancora più strategico quando coinvolge studenti con di-

sabilità o con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). In questo caso, la qualità della relazione tutor-studente si configura come uno dei principali fattori di successo per l'esperienza di tirocinio di questi studenti, influenzando non solo l'accessibilità ai contesti formativi e professionali, ma anche lo sviluppo dell'autodeterminazione e della competenza professionale (Campbell, 2023; OECD, 2009). Il tutor universitario, in sinergia con i diversi supporti che l'università è chiamata ad offrire agli studenti con disabilità e con DSA (L 17/1999; L 179/2010; *Linee Guida CNUDD 2025*), diventa quindi facilitatore di apprendimenti personalizzati, garante di un ambiente di lavoro equo e attento ai bisogni individuali, e promotore di pratiche pedagogiche fondate sull'ascolto, sul rispetto e sul riconoscimento delle potenzialità di ogni studente (Caparrós Martín & Sierra Nieto, 2023, Bocci et al., 2020).

In questo percorso, la capacità di instaurare un rapporto empatico, flessibile e personalizzato risulta indispensabile per favorire un ambiente inclusivo che valorizzi le differenze e promuova l'autonomia e la partecipazione attiva di tutti gli studenti (Magnoler, 2017). Questo implica un'attenzione consapevole alle diverse modalità di apprendimento, un ascolto autentico delle esigenze individuali e un continuo adattamento delle strategie di supporto, in linea con i principi della didattica inclusiva. Solo attraverso una formazione dei tutor che integri competenze relazionali, pedagogiche e culturali sarà possibile assicurare un accompagnamento efficace, che non si limiti al semplice affiancamento tecnico ma si traduca in un vero e proprio sostegno alla costruzione dell'identità professionale e personale degli studenti, favorendo così una crescita equilibrata, integrata e rispettosa delle peculiarità di ciascuno (De Marco & Albano, 2022; Magnoler, 2014). La sua capacità di instaurare un rapporto empatico e attento alle singole esigenze favorisce la valorizzazione delle diversità e contribuisce a superare barriere culturali, emotive e organizzative che possono ostacolare il pieno sviluppo personale e professionale degli studenti con disabilità o DSA. Inoltre, un tutor preparato a operare in chiave inclusiva promuove pratiche di co-costruzione del sapere e di *empowerment*, fondamentali per rendere il tirocinio un'esperienza realmente formativa e significativa per tutti (De Marco & Albano, 2022; Magnoler, 2014).

Un elemento centrale di questo processo è inoltre rappresentato dalla cura del linguaggio. Il tutor, infatti, ha il compito di prestare particolare attenzione al modo in cui gli studenti si esprimono, sia oralmente sia per iscritto, riconoscendo che nelle parole adoperate si celano significati impliciti, visioni della professione e rappresentazioni del proprio ruolo in formazione. Nei momenti di revisione dei compiti o nelle conversazioni collettive, è importante che il tutor sottolinei e valorizzi termini chiave, come accompagnamento, intervento, collettivo, invitando gli studenti a soffermarsi sul significato profondo di tali parole. Attraverso questo lavoro linguistico si propone di rallentare il ritmo frenetico con cui spesso si affronta il percorso formativo, favorendo pause di riflessione che permettano un pensiero più radicato, intenzionale e autentico (Vygotsky, 1978).

Questo approccio può realizzarsi solo all'interno di un ambiente dialogico e di fiducia (Sierra Nieto &

Blanco García, 2013), dove la messa in discussione del proprio linguaggio e delle proprie convinzioni diventa possibile e generativa (Magnoler, 2017). L'ascolto, il silenzio, la condivisione e la sospensione del giudizio si rivelano condizioni essenziali per attivare incontri di riflessione collettiva, capaci di approfondire la comprensione dell'azione educativa (Vygotsky, 1978). Tali momenti di confronto non solo rafforzano la coesione del gruppo, ma offrono anche una modalità di riflessione, che consente agli studenti di interrogare criticamente le proprie certezze e di sviluppare una postura professionale più consapevole, rigorosa e responsabile (Cifali, 2010).

6. L'identità del docente come processo in evoluzione

Come precedentemente affermato, il tutor universitario agisce all'interno di un percorso di formazione che favorisce lo sviluppo sia della capacità dell'insegnante di affrontare situazioni ignote e imprevedibili, sia di un atteggiamento riflessivo verso ciò che accade. L'azione educativo-didattica infatti, si radica in un bagaglio soggettivo che si configura progressivamente nel corso della vita, come un insieme di sensibilità, memorie, attitudini e visioni che plasmano il modo in cui si entra in relazione (Contreras Domingo, 2011). In tal senso, la costruzione dell'identità professionale degli insegnanti rappresenta un processo complesso, dinamico e multilivello, che coinvolge la totalità della persona, in un continuo dialogo tra la dimensione individuale e quella collettiva (Pastré, 2011).

L'insegnante, infatti, non è solo un trasmettitore di contenuti, ma un soggetto che costruisce, giorno dopo giorno, un'identità professionale che risponde a molteplici esigenze e sfide, interne ed esterne alla scuola. Questa identità si sviluppa nel tempo, attraverso l'esperienza diretta, la riflessione critica, il confronto con i colleghi e la partecipazione attiva alle comunità professionali. Essa, inoltre, non è statica, bensì fluida e in continua negoziazione, modellata dalle esperienze socioculturali contestualizzate in cui l'insegnante è immerso. Anche in tal senso, il tutor universitario svolge un ruolo fondamentale poiché consente l'instaurarsi di una relazione in grado di favorire lo sviluppo di un pensiero pedagogico in grado di interrogare l'esperienza e l'esercizio di una riflessività sempre più matura e consapevole.

Superando una visione applicativa della formazione, che intende il passaggio dal sapere al fare come lineare e meccanico, il concetto di identità assume un ruolo centrale nel momento formativo degli studenti. La formazione del futuro docente, infatti, deve essere progettata come un'occasione per sviluppare gli strumenti necessari a costruire e ricostruire la propria identità in modo dinamico, attraverso un percorso che tenga insieme la memoria del passato, le pratiche del presente e le prospettive future (Barbier, 1996; Hughes, 1958). Tale percorso richiede una particolare attenzione ai processi di soggettivazione che si attivano nei contesti educativi, come quello universitario, dove l'identità si costruisce nella continua interazione tra individuo e comunità, in un equilibrio sempre rinegoziato tra appartenenza, significati condivisi e unicità personale (Barbier, 1996; Hughes, 1958).

Questo processo di costruzione identitaria coinvolge: una dimensione intellettuale, che comprende riflessioni razionali e consapevoli sul proprio ruolo; una dimensione sociale e politica, che tiene conto delle aspettative esterne, delle norme istituzionali e delle dinamiche di potere; una dimensione emotiva, che coinvolge i sentimenti, le passioni e le motivazioni personali che accompagnano l'esperienza educativa (Barbier, 1996; Hughes, 1958).

Inoltre, l'identità professionale si intreccia profondamente con aspetti personali quali l'età, il genere, l'appartenenza etnica e lo stadio di vita, fattori che influenzano le percezioni di sé e il modo in cui l'insegnante si relaziona con il proprio lavoro e con la società. Ad esempio, insegnanti appartenenti a minoranze etniche possono sperimentare una particolare complessità identitaria dovuta a dinamiche di esclusione o di "altro" in ambienti scolastici a maggioranza differente. Allo stesso modo, il genere può modellare aspettative e ruoli professionali, influenzando sia le scelte di carriera sia le modalità di relazione con colleghi e studenti. Questa sovrapposizione tra identità personale e professionale rende l'identità del docente un fenomeno multidimensionale, nel quale si fondono convinzioni, valori, competenze e vissuti personali. Secondo Hughes (1958), la costruzione dell'identità professionale passa attraverso quattro fasi interconnesse: la definizione dei compiti, la rappresentazione del ruolo, l'anticipazione della carriera e l'immagine di sé. Questi aspetti si influenzano a vicenda, delineando un'identità che è al tempo stesso personale e sociale. Tale processo non è mai statico, ma in continua evoluzione, frutto di una negoziazione tra sé e gli altri, tra aspettative individuali e collettive, in un processo di socializzazione professionale che contribuisce a definire i confini e i significati del ruolo docente.

In questo quadro, la condivisione con il tutor della riflessione sulla propria esperienza di insegnamento, sulle sfide affrontate e sulle interazioni con il contesto scolastico sperimentate durante il tirocinio, accompagna, in definitiva, il processo di costruzione identitaria degli studenti mediante un esercizio di negoziazione e rinegoziazione costante del senso del proprio ruolo, adattandolo alle trasformazioni sociali, culturali e politiche del proprio tempo (Contreras Domingo, 2011; Cifali, 2010).

6.1 Gli strumenti narrativi per la costruzione dell'identità del docente

Il processo di costruzione dell'identità professionale che si avvia e si evolve nel corso del tirocinio, trova nel percorso narrativo la possibilità di restituire ordine e coerenza all'esperienza vissuta. Attraverso il racconto di sé, infatti, gli studenti in formazione sono in grado di integrare eventi, emozioni, riflessioni, in un discorso unitario e significativo che sostiene la crescita della propria identità professionale (Ricoeur, 1988). Questo processo, come già delineato, è intimamente legato anche allo sviluppo della dimensione affettiva che è parte integrante della professionalità educativa: motivazioni profonde, ricordi personali, emozioni, ansie e speranze, infatti, influenzano pro-

fondamente il modo in cui l'insegnante si percepisce e agisce nel suo ruolo (Barbier, 1996).

L'insegnamento, in linea generale è un lavoro relazionale che si svolge al limite tra vicinanza e distanza, tra emozione e professionalità, mettendo in gioco la soggettività del docente e la sua capacità di riconoscere e valorizzare la soggettività dell'altro (Cifali, 2010), attraverso un processo che coinvolge la totalità di ciò che si è e coinvolge la creatività, la sensibilità e la responsabilità in situazioni uniche e spesso imprevedibili. Tale processo è strettamente connesso alla narrazione che il docente costruisce su di sé, in relazione alle esperienze vissute e attuali, e si intreccia quindi con la costruzione dell'identità professionale. L'identità, in questa prospettiva, può essere intesa come un sistema dinamico, in continua evoluzione, che si sviluppa attraverso l'esperienza, la riflessione e la relazione con l'altro. L'attenzione rivolta ai processi di costruzione del sé professionale si lega direttamente all'approccio costruttivista all'apprendimento, il quale mette in evidenza la natura processuale, relazionale e situata della conoscenza (Grassilli & Fabbri, 2003). In questa visione, la relazione con l'oggetto di conoscenza assume i contorni di un processo interpretativo, nel quale i significati non sono dati, ma emergono dall'esperienza vissuta e dall'interazione attiva con il contesto (Verloop, 2004).

Durante la formazione iniziale, l'agire degli studenti di Scienze della Formazione Primaria, diventa pertanto il fulcro di un'indagine auto-riflessiva, di una narrazione concepita come un sistema complesso in cui si intrecciano razionalità ed emotività, intenzionalità e abitudini, al di là di una logica puramente causale. Ne consegue che le metodologie formative capaci di stimolare una riflessione profonda sulla temporalità interiore del soggetto, diventano lo strumento privilegiato per collegare e armonizzare le dimensioni passate, presenti e future relative all'esperienza personale e professionale. Queste pratiche, quindi, consentono ai futuri insegnanti di riflettere criticamente sul proprio sé professionale, promuovendo una consapevolezza situata e dialogica della propria identità.

La narrazione, in particolare, si rivela particolarmente efficace, poiché permette di attribuire significato agli eventi vissuti, superando la loro frammentarietà e rendendoli parte di una storia coerente e significativa. Seguendo l'idea di Ricoeur (1988), secondo cui la narrazione funge da mediazione privilegiata per educare alla temporalità, il racconto permette ai futuri docenti di trasformare gli episodi isolati in eventi dotati di senso, collocandoli in una struttura temporale ordinata e interpretativa. In questo modo, la narrazione non è solo una tecnica espressiva, ma un vero e proprio dispositivo formativo ed epistemologico, attraverso il quale l'insegnante può interrogarsi sul proprio agire e ricostruirne i significati nascosti, divenendo costruttore della conoscenza di sé (Bruner, 1991).

In questa prospettiva, lo studente di Scienze della Formazione primaria non può essere considerato un semplice esecutore di teorie astratte, ma un soggetto riflessivo capace di attribuire senso alla propria pratica attraverso atti interpretativi. La narrazione diventa così

uno strumento per costruire consapevolezza, promuovendo un approccio ermeneutico e costruttivista all'esperienza formativa (Arrigoni & Barbieri, 2000). Come sottolinea Fabbri (2007), *l'io narrante* è in grado di rimettere insieme i frammenti delle proprie azioni quotidiane, ricostruendo un filo conduttore che dà forma e coerenza alla propria identità professionale. È in questo spazio narrativo che si sviluppa la consapevolezza del proprio percorso e si attiva un processo di crescita che coinvolge l'intera persona-insegnante (Fabbri, 2007).

Si tratta quindi di creare le condizioni formative per la crescita di un'identità professionale in grado di esercitare un pensiero critico che conferisce senso e significato alla propria esperienza, trasformando la pratica quotidiana in un'occasione di apprendimento e di crescita personale e professionale. La narrazione autobiografica, la scrittura riflessiva condivisa con il tutor universitario così come il confronto dialogico con i colleghi sono quindi strumenti fondamentali per sviluppare questa capacità di autoanalisi e di rielaborazione critica, che consente di evitare la ripetizione automatica di schemi e comportamenti inefficaci (Bolívar, 2002).

7. Osservazioni conclusive

La formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria deve essere concepita come uno spazio dinamico e relazionale, in cui l'incontro tra sapere, esperienza e riflessione si traduce in un processo di crescita integrale, capace di mettere in discussione e superare modelli riduttivi e meccanicistici dell'insegnamento (Magnoler, 2017; Paul, 2010; Contreras Domingo, 2011; Cifali, 2010).

In questo contesto, il tirocinio e il tutoraggio universitario previsti dal Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria non possono limitarsi alla mera acquisizione di competenze tecniche o di procedure operative, ma si propongono di accompagnare tutti gli studenti, anche con disabilità e con DSA, in un cammino di consapevolezza e di costruzione di un pensiero critico e pedagogico, che li renda capaci di interpretare e di affrontare le complessità e le tensioni proprie dell'agire educativo (Magnoler, 2017; Paul, 2010; Contreras Domingo, 2011; Cifali, 2010).

L'esperienza stessa e la sua condivisione con il tutor universitario diventa allora un punto di partenza imprescindibile, non solo come momento di apprendimento concreto, ma soprattutto come occasione di riflessione profonda e di trasformazione soggettiva, dove il futuro insegnante prende coscienza del significato e del valore delle proprie azioni all'interno di una relazione educativa sempre unica e irripetibile critica (Darling-Hammond, 2006; Schön, 1983). Ne consegue che il tirocinio si configura come uno spazio strategico di costruzione identitaria.

Fondamentale in questo processo è favorire il lavoro di auto-riflessione che gli studenti sono chiamati a svolgere, in cui l'attenzione verso sé stessi e verso l'altro si intrecciano in un movimento di reciproco riconoscimento e di responsabilità etica (Dewey, 1938; Schön, 1983; Paul, 2010). Questo percorso interiore è una pratica che permette di mantenere viva la dimen-

sione relazionale dell'educazione, evitando che l'altro venga oggettivato, semplificato o categorizzato, e riconoscendo la complessità e la ricchezza di ogni persona coinvolta nel processo educativo. Solo così si può costruire una professionalità educativa autenticamente inclusiva, rispettosa delle diversità e capace di rispondere con sensibilità alle sfide di un mondo in continuo cambiamento.

Dal punto di vista metodologico, il tirocinio quindi rappresenta uno spazio strategico e insostituibile all'interno della formazione, configurandosi come un luogo privilegiato in cui l'identità professionale si costruisce attraverso l'esperienza diretta della pratica, il confronto con i contesti reali, la riflessione guidata e la narrazione critica (Darling-Hammond, 2006). A tal fine, la progettazione del tirocinio deve essere flessibile e adattabile, integrando momenti di osservazione, partecipazione attiva e riflessione condivisa, sempre accompagnati da un dialogo costante tra studente e tutor.

In quest'ottica, il tutor universitario, in particolare, assume un ruolo che va oltre la semplice valutazione delle prestazioni operative, diventando facilitatore di un processo di apprendimento integrato che coinvolge le dimensioni cognitiva, affettiva e relazionale (Heckman & Kautz, 2012; Hattie & Timperley, 2007). Attraverso il feedback costruttivo, la stimolazione della riflessione metacognitiva e l'utilizzo di strumenti qualitativi, il tutor promuove una pedagogia dell'esperienza che rende consapevole il futuro insegnante del proprio percorso di crescita professionale. Il dialogo continuo tra studente e tutor diventa così uno spazio di scambio critico e costruttivo che consolida la postura educativa del docente in formazione, fornendo gli strumenti per affrontare con competenza, sensibilità e inclusività le molteplici complessità del sistema educativo contemporaneo (Paul, 2010).

Questa metodologia di formazione, che integra teoria e pratica, si inserisce in una più ampia tradizione pedagogica che attribuisce grande valore all'esperienza vissuta come fonte primaria di conoscenza (Dewey, 1938). Essa si fonda su principi quali la centralità della relazione educativa, la valorizzazione della soggettività, la flessibilità progettuale e la responsabilità etica dell'educatore (Noddings, 2005). In tale prospettiva, anche il tirocinio intende promuovere una consapevolezza critica e un impegno etico rivolti all'inclusione, alla valorizzazione della diversità e all'equità educativa (Banks, 2015), in modo tale che l'insegnante così formato sia pronto a riconoscere e a rispondere alle diverse esigenze degli studenti, incluse quelle di chi vive condizioni di disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento, garantendo un ambiente educativo accogliente e partecipativo per tutti (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Considerato che l'educazione va intesa come *cura di sé e degli altri* e si correla alla riflessione contemporanea sull'etica della responsabilità (Nussbaum, 1994; Tronto, 1993), il percorso di tirocinio e il tutoraggio accompagnano i futuri docenti in un percorso di auto-conoscenza e di maturazione etica, che li renda capaci di assumere consapevolmente la responsabilità del proprio agire educativo, riconoscendo l'altro non come un oggetto da modellare, ma come un soggetto da accompagnare nella sua unicità (Lévinas, 1961). Questa dimensione etica, profondamente intrecciata

con l'aspetto pedagogico, costituisce il cuore pulsante di una formazione che aspira a essere trasformativa e generativa, capace cioè di incidere non solo sul sapere e sul fare, ma anche sull'essere del futuro docente.

Concludendo, la formazione iniziale degli insegnanti si presenta come un processo complesso e articolato, che richiede una sinergia tra conoscenze teoriche, competenze pratiche e sviluppo della soggettività (Capperrucci & Piccioli, 2015; Beloki et al., 2011; Zabalza, 2011). In questo cammino di crescita personale e professionale, il tirocinio e il tutoraggio favoriscono l'intreccio consapevole di esperienza, riflessione e narrazione per dare forma a una professionalità che sappia rispondere a sfide complesse con autenticità, responsabilità e passione, ponendo al centro la relazione educativa e la cura, nella consapevolezza della propria funzione come agente di cambiamento sociale, promotore di giustizia, uguaglianza e rispetto per le diversità (Nuñez, 1999; Tejada, 2005; González & Fuentes, 2011; De Angelis et al., 2024).

Riferimenti bibliografici

- Arrigoni, M., & Barbieri, G. (2000). Narrazione psicoanalitica ed ermeneutica a doppio registro. *Ricerca psicoanalitica*, 11(1), 13–22. https://www.sipreonline.it/wp-content/uploads/2016/07/RP_2000-1_2_Arrigoni-Barbieri_Narrazione-psicoanalitica-ed-ermeneutica-a-doppio-registro.pdf
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale: Quelques entrées d'analyse. *Recherche & Formation*, 22, 7–19. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1996_num_22_1_1341
- Beloki Arizti, N., Ordeñana García, B., Darretxe Urrutxi, L., González de la Hoz, M. N., Flecha García, A. C., Hernando Gómez, M. del C., Alonso Calle, A., Mosquera Lajas, Á., & Sanz Esparza, Z. (2011). Innovando el practicum de educación social: Una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de Educación*, 354, 237–264.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. *RoSE – Research on Steiner Education*, 3(1), 8–21. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/92>
- Bocci, F., Chiappetta Cajola, L., & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre: Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 126–146. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-09>
- Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559–578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Bruner, J. (1991). *Verso una teoria dell'istruzione*. Armando.
- Campbell, S. (2023). *Supporting disabled students in higher education*. Routledge.
- Caparrós Martín, E., & Sierra Nieto, J. E. (2023). *Estudios de caso: El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES)*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/10630/26562>
- Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria: Identità, competenze e profilo professionale*. FrancoAngeli.
- Cifali, M. (2010). Enfoque clínico, formación y escritura. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.), *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 170–196). Fondo de Cultura Económica.
- Consiglio dell'Unione europea. (2018, May 22). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61–81. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf>
- Contreras Domingo, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60–63. https://www.researchgate.net/publication/335224252_El_lugar_de_la_experiencia
- Damiano, E. (2007). *Il mentore: Manuale di tirocinio per gli insegnanti in formazione*. FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2014). Il tirocinio nella formazione degli insegnanti. In D. Maccario (Ed.), *Insegnare a insegnare: Il tirocinio nella formazione dei docenti: Il caso di Torino* (pp. 43–71). FrancoAngeli.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Goodwin, A. (1993). Progress toward professionalism in teaching. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education: The 1993 ASCD yearbook* (pp. 9–52). Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Angelis, D. B., Rizzo, A. L., Greganti, P., Orlando, A., & Schiavone, A. (2024). Il Servizio di tutorato per gli studenti con disabilità e DSA: L'esperienza del Dipartimento di Scienze della formazione di Roma Tre. *Nuova Secondaria*, 2024(4), 200–213.
- De Marco, E., & Albano, V. (2021). Una rassegna di revisioni sul tirocinio professionale: Modelli pedagogici e strategie educative. *Nuova Secondaria*, 38(6), 34–50.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: Per una formazione situata*. Carocci.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://www.jstor.org/stable/23077052>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47–70. <https://www.educacionfpy-deportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-03.html>
- Grassilli, B., & Fabbri, L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative: Verso una didattica narrativa*. La Scuola.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Free Press.
- Le Bouëdec, G. (2001). Une posture spécifique: Vers une définition opératoire. In G. Le Bouëdec, A. Du Crest, L. Pasquier, & R. Stahl (Eds.), *L'accompagnement en éducation et formation: Un projet impossible?* (pp. 129–181). L'Harmattan.
- Lévinas, E. (1961). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: Funzione, attività e competenza*. FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (1994). *The therapy of desire: Theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton University Press.
- OECD. (2009). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Policies, statistics and indicators*. OECD Publishing.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Presses Universitaires de Rennes.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. *Education permanente*, 153(4), 43–56.
- Paul, M. (2010). L'accompagnement: Una specifica postura professionale. In C. Biasin (Ed.), *L'accompagnamento* (pp. 145–159). FrancoAngeli.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement: De la notion au concept. *Education Permanente*, 205, 21–30.

- Pérez Gómez, A. I. (2016). *El portafolios educativo en Educación Superior*. Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (2022). Del conocimiento al pensamiento práctico: La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. In A. I. Pérez Gómez & E. Soto Gómez (Eds.), *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 67–87). Morata.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: Invito al viaggio*. Anicia.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. In M. Altet (Ed.), *Formare gli insegnanti professionisti* (pp. 175–200). Armando.
- Remotti, F. (2017). *L'ossessione identitaria*. Laterza.
- Ricoeur, P. (1989). *Dal testo all'azione: Saggi di ermeneutica*. Jaca Book.
- Rizzo, A. L. (2022). La formazione degli insegnanti: Problemi, prospettive e proposte per l'inclusione. In *Atti del Convegno Nazionale SIPED – Junior Conference* (pp. 212–213). SIPED. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-16-Siped-Convegno-Nazionale-Roma-Atti-Junior-Conference.pdf>
- Rizzo, A., & Caparrós, E. (2020). Culturas, políticas y prácticas inclusivas: De los valores a la acción educativa. In E. Caparrós, M. Gallardo, N. Alcaraz, & A. Rizzo (Eds.), *Educación inclusiva: Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial de profesorado* (pp. 25–41). Octaedro.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sierra Nieto, J. E., & Blanco García, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303–326. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Molina, D., & Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura: Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 673–688. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1–31. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/192/332>
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEABOOKS.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Zabalza, M. A. (2016). El prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1–23. <https://doi.org/10.24310/Rev-Pr%C3%A1cticumre-p.v1i1.8254>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 123–149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>