



Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024

a cura di

Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

RENATA VIGANÒ

Direttore

Renata Viganò

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Vice-Direttore

Pierpaolo Limone

(Università Telematica Pegaso)

Comitato scientifico

Federico Batini (Università degli Studi di Perugia)

Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)

Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari)

Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena)

Ettore Felisatti (Università degli Studi di Padova)

Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)

Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna)

Valentina Grion (Università degli Studi di Padova)

Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli “Parthenope”)

Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Lovanio)

Alessandra La Marca (Università degli Studi di Palermo)

Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo)

Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma)

Patrizia Magnoler (Università degli Studi di Macerata)

Massimo Margottini (Università degli Studi di Roma Tre)

Antonio Marzano (Università degli Studi di Salerno)

Giovanni Moretti (Università degli Studi di Roma Tre)

Elisabetta Nigris (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Achille M. Notti (Università degli Studi di Salerno)

Antonella Nuzzaci (Università degli Studi di Messina)

Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata)

Loredana Perla (Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”)

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (City University of Moscow)

Maria Jose Martinez Segura (University of Murcia)

Paolo Sorzio (Università degli Studi di Trieste)

Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino)

Ira Vannini (Università degli Studi di Bologna)

Luisa Zecca (Università degli Studi di Milano Bicocca)

Coordinatori del Comitato di Redazione

Cristina Lisimberti (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Andrea Tinterri (Università Telematica IUL)

Comitato di Redazione

Concetta Ferrantino (Università degli Studi di Salerno)

Iolanda Sara Iannotta (Università degli Studi di Salerno)

Maria Tiso (Università degli Studi di Salerno)

Collana soggetta a peer review

Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

a cura di

Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-263-9

ISSN collana 2612-4971

PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

L'agire professionale del docente: qualità e *well-being* dell'azione didattica

The professional action of the teacher: quality and *well-being* of the teaching action

Daniela Gulisano – Università degli Studi di Catania

Abstract

L'attuale complessità dei contesti formativi, entro i quali si configurano le istanze generative di un'azione educativa sistemica, richiama l'esplicazione dell'*agire del docente*, chiamato ad operare in classi sempre più eterogenee e a modulare la professione in una continua relazione tra ciò che avviene all'interno ma anche all'esterno dell'aula. *Capacitare lo sviluppo professionale del docente* si traduce nella possibilità di rendere mobile un'*identità professionale* che sia capace di realizzare apprendimenti significativi investendo su aspetti non solo teorico-trasmissivi ma fortemente metodologico-didattici.

Lungo questa direzione la ricerca didattica e la formazione si trovano a dover ripensare metodologie adeguate a mostrare l'*azione* e la competenza del docente. Per accedere alla struttura dell'azione si pongono diversi problemi che sono stati presi in carico dalla ricerca didattica: *come ricostruire l'azione didattica? Come analizzarla per renderla oggetto di riflessione? Quale ruolo assegnare al docente attivo?*

The current complexity of training contexts, within which the generative instances of a systemic educational action are configured, recalls the explanation of the *action of the teacher*, called to operate in increasingly heterogeneous classes and to modulate the profession in a continuous relationship between what happens inside but also outside the classroom. *Enabling the professional development of the teacher* translates into the possibility of making a *professional identity* mobile that is capable of achieving significant learning by investing in aspects that are not only theoretical-transmissive but strongly methodological-didactic.

Along this direction, educational research and training find themselves having to rethink appropriate methodologies to demonstrate the action and competence of the teacher. To access the structure of the action, various problems arise which have been addressed by teaching research: *how to reconstruct the teaching action? How can we analyze it to make it an object of reflection? What role should be assigned to the active teacher?*

Parole chiave: professionalità docenti; azione didattica; capacitazioni; metodologie attive.
Keywords: teacher professionalism; didactic action; capacitations; active methodologies.

«Mirare alla formazione di effettive competenze durante gli anni della scuola presuppone, una trasformazione del rapporto con il sapere degli insegnanti, delle loro modalità di “fare scuola” e, in buona sostanza, della loro *identità* e delle loro specifiche *competenze professionali*».
(P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, 2003)

1. L'agire didattico del docente nelle pratiche professionali attive

L'esigenza di migliorare la *qualità* delle *competenze professionali dei docenti*, è ampiamente riconosciuta a livello nazionale e internazionale come priorità per affrontare in maniera sistematica i cambiamenti culturali e formativi che richiede una società in continua trasformazione.

In questa direzione si pongono tanto le iniziative di riforma dei sistemi di istruzione e di formazione, quanto la promozione di processi di formazione iniziale e in servizio dei docenti, finalizzati all'acquisizione di abilità (*skills*) e competenze-capacitazioni (*expertise*).

Già il *quarto obiettivo* dell'*Agenda per lo sviluppo sostenibile 2030*, sottoscritta da 193 Paesi membri dell'ONU nel 2015 evidenzia la necessità di «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti e [...] costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per una scuola di tutti e di ciascuno» (www.unirc.org).

In sintesi, il tema dello sviluppo umano (Nussbaum, 2010), sottolinea l'esigenza di potenziare le capacità umane ponendo in primo piano l'urgenza della valorizzazione della *capacità di fare* delle persone.

Nella riflessione didattico-pedagogica non si può non ricordare che «la valorizzazione della prassi come agire dotato di senso verso un'intenzionalità produttiva è essa stessa parte di quello che è stato chiamato il congegno pedagogico» (Colicchi, 2009, p. 55).

Il mondo educativo e formativo, ed in primis la scuola, dovrebbe prestare maggiore attenzione ai temi dell'apprendimento legati alla pratica, alla dimensione collegiale e collaborativa, alle competenze di gestione dei progetti, allo sviluppo di *skills imprenditoriali* negli studenti e nei docenti.

La competenza, nella sua essenza, «è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione per realizzare non solo performance controllabili ma anche intenzionalità verso o sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione» (Perini; Puricelli, 2013, p. 157). Si tratta in altri termini della capacità di *mobilitare progettualità* in azioni concrete, rilevabili e osservabili in quanto “*saperi in azione*”.

Questo significa, per il docente, in concreto (Perrenoud, 2003, p. 73.):

- Considerare i saperi come risorse da mobilitare;
- Lavorare sistematicamente per problemi;
- Ricorrere a strategie diverse d'insegnamento;
- Negoziare e portare avanti dei progetti con gli studenti;
- Mettere in atto ed esplicitare un nuovo contratto didattico;
- Adottare una valutazione formativa in situazione di lavoro;
- Andare verso una minore divisione disciplinare.

Al centro di questo percorso non può non esserci, quindi, il ruolo della *formazione dei docenti* che da una parte deve mirare allo sviluppo di competenze specifiche abilitanti e dall'altro all'applicazione pratica di queste competenze che puntino alla progettazione di attività didattiche innovative ed inclusive allo stesso tempo, favorendo i processi di inclusione e di apprendimento in un contesto relazionale significativo.

Si tratta di proporre una linea d'interpretazione didattico-pedagogica in cui l'inter-azione *insegnamento-apprendimento* si connota come *didattica attiva* rispetto a molte delle pratiche correnti. Senza dubbio, tante delle forme del «disagio e dell'insuccesso scolastico derivano sicuramente dalla natura e dalla forma delle pratiche didattiche, da un'*agency* troppo spesso incline e protesa verso iper-didatticismi disorientanti piuttosto che verso forme di enattivismo autoorientante» (Pastena, 2013, p. 86).

Il concetto di agentività umana (*human agency*) può essere definito come la capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti. Essa è una funzione che riguarda i singoli individui ed i gruppi e, sebbene non sia vincolata all'esito e agli effetti che l'azione produce, si traduce nella facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi (Bandura, 2000).

Ne consegue che la formazione dei docenti non può essere centrata solo sulla trasmissione dei saperi teorici, ma anche costruzione graduale di competenze, posture, *habitus* attraverso l'imitazione intelligente di gesti professionali, l'interiorizzazione e la stabilizzazione di schemi di azione.

Lungo questa direzione, molti sono ancora i docenti, soprattutto della scuola secondaria, a credere che una buona conoscenza della propria disciplina sia sufficiente per «padroneggiare il sapere dell'insegnare. Si tratta di una reazione di comprensibile autodifesa di fronte a un compito che, se assunto completamente, mette in gioco la persona. Tuttavia, nel mestiere di insegnare di questo si tratta» (Bottero, 2014, p. 12).

Se si ri-pensa, in quest'ambito di riflessione, alla *professionalità docente nella prospettiva delle capabilities in situ-azione*, sorge spontaneamente un interrogativo: *quali caratteristiche sottendono al suo essere?*

In questo scenario, la *professionalità docente* si ridisegna in un contesto che non è più solamente ed esclusivamente quello dell'aula, anzi è contraddistinto da una dinamica in cui l'aula diventa il momento decisivo di un'attività sempre più *attiva, laboratoriale e collaborativa* protesa a rimodularsi costantemente per effetto della spinta dei mutamenti formativi, lavorativi, sociali e politici.

Lungo questa direzione, il docente si deve appropriare di tutte le fasi della «trasposizione didattica, nel momento ideativo a quello riflessivo e ristrutturativo, assumendosi la responsabilità delle scelte, dalla didattizzazione all'assiologizzazione, diventando responsabile di decisioni sia di ordine epistemologico sia di ordine etico ed antropologico» (Magnoler, 2017, p. 386).

In questo senso, la *didattica attiva e laboratoriale* assume le premesse delle teorie dell'*esperienza*, della *pedagogia progressiva* e trasformativa ed esprime in *azione* le modalità attraverso le quali si apprende, dalle forme di organizzazione della classe, alla forme di insegnamento/apprendimento collaborativo, ai ruoli dei docenti e studenti analizzati durante il nuovo processo di apprendimento.

2. Qualità e Well-Being (Benessere) dell'azione didattica

Da una prospettiva di *teoria dell'azione*, Bandura (2009, p.8) ha definito l'*agentività umana* come la capacità di influenzare il funzionamento e il corso degli eventi da parte delle proprie

azioni. Inoltre, aggiunge, essere un agente significa influenzare intenzionalmente il proprio funzionamento e le circostanze della vita.

Come noto, l'*azione* è difficilmente scomponibile e analizzabile nelle sue componenti, è olistica e complessa, la si può solo osservare nella sua multidimensionalità per cercare di comprendere le logiche con le quali si organizza. È altresì fortemente connessa alla persona e alla sua percezione del mondo.

Il concetto di *azione didattica* è molto complesso e per capire, in linea generale, in che cosa esso possa consistere bisogna partire dall'idea che «l'azione didattica si sovrappone in significato al concetto di azione umana intesa come azione sociale, che l'uomo compie consapevolmente verso un altro uomo o altri uomini, aprendo dinamiche relazionali e comportamentali che investono la dimensione culturale delle credenze, delle affettività e dei valori» (Bortolotti, Zanon, 2010, p. 38).

Lungo questa direzione, le dimensioni imprescindibili perché l'azione diventi poi in modo specifico didattica sono (Damiano, 1999):

- quella *metodologica*, in cui l'incontro con gli studenti e i contenuti culturali è tenuto presente nelle sue modalità;
- quella *relazionale-comunicativa*, in cui si mette a tema il rapporto tra docenti e studenti;
- quella *organizzativa*, che si occupa dei *setting* formativi.

Ognuno di queste dimensioni ovviamente si interseca ed è difficilmente percepibile come sé stante. Accanto a tali dimensioni si pongono una serie di principi che caratterizzano e qualificano l'azione didattica, che sono: *la significatività, la motivazione, la direzione, la continuità/ricorsività, l'integrazione, la trasferibilità linguistica*. Riprendendo Damiano (1999, p. 187.), quando parliamo di azione didattica «possiamo parlare di una vera e propria teoria dell'azione, che recupera la specificità dell'azione come forma di conoscenza pratica [...]. La prassi è competente in un tipo di ragione diverso da quello competente per la conoscenza teoretica».

Agire significa intervenire su uno stato e ciò facendo, lo si modifica ma questa azione modifica anche il soggetto che la compie in quanto il contesto risponde e induce in lui sempre nuove trasformazioni. Il *fare* è certamente una dimensione che pone il soggetto in relazione con il mondo e gli permette di introdurre sempre nuovi schemi di intervento, ma è la riflessione sull'azione che favorisce la capitalizzazione di quanto sviluppato per farlo diventare esperienza consapevole e perciò riutilizzabile e modificabile.

Tematizzando, in tal senso, che il nostro conoscere è nell'azione stessa, Schön (1993) indaga i processi di conoscenza e apprendimento in atto nel corso stesso *dell'azione-pratica professionale* giungendo alla esplicitazione di un agire di tipo riflessivo che, proprio a partire dall'incertezza e dall'inquietudine ad esso connessa, può divenire esso stesso produttore di nuova conoscenza.

La riflessione in quanto sperimentazione/creazione di concetti, come spazio di dislocazione del soggetto in grado di attivare nuove forme di pensiero, nuove possibilità di essere e di fare, si precisa come attività attraverso la quale produrre consapevolezza rispetto ad un agire, rispetto ad una professione.

Questo presupposto consente di sottolineare l'emergenza di un concetto fondamentale: «*la funzione riflessiva del Sé*» (Fabbri, 2003, p. 107) che colloca chi si interessa di rapporto tra teorici e pratici nel filone teorico interessato al legame tra modelli operativi interni e modelli narrativi e quindi alla comprensione dei significati.

Dopo la consapevolezza riflessiva, l'obiettivo successivo è l'attivazione strategica di un processo operativo di trasformazione (cognitiva, comunicativa, metodologica) che sviluppi una competenza *didattica* integrata tra i diversi livelli del nostro funzionamento.

A tal fine, il concetto di *funzionamento*, secondo la prospettiva del *Capability Approach* (Sen,

Nussbaum, 1993) riguarda ciò che «una persona può desiderare, in quanto gli dà valore, di fare, di essere. [...] questi funzionamenti cui viene riconosciuto un “valore” vanno dai più elementari come l’essere nutrito a sufficienza ad attività e condizioni molto complesse come l’essere in grado di partecipare alla vita della comunità ed avere rispetto di sé».

I funzionamenti «ci dicono che cosa una person

a sta facendo. La capacità di funzionare riflette che cosa una persona sa fare», quindi, non sono soltanto azioni che le persone compiono, ma anche stati della persona: «attività (come mangiare, leggere o vedere) o stati di esistenza o di essere, ad esempio essere ben nutriti, non vergognarsi della povertà dei propri abiti» (Sen, 1992, p. 133).

In tal senso, sono più direttamente correlati alle condizioni di vita e di *well-being*, in quanto composti da stati di essere e fare (Gulisano, 2019).

Lungo questa direzione, il benessere rappresenta dunque una costruzione variabile fatta di tappe intermedie e di modificazioni in una costante tensione al cambiamento e al riadattamento esistenziale, che occorre perseguire fin dalla scuola sviluppando al massimo grado le capacità interne combinate con le abilità personali.

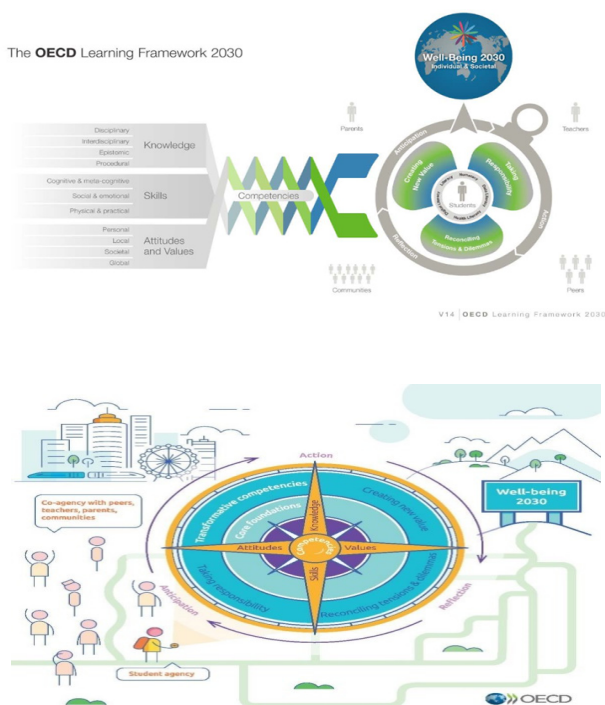


Fig. 1 – The OECD Learning Framework 2030

Sarà *Well-being at School*, ovvero “Benessere a scuola”, il tema annuale *eTwinning* 2024 (www.school-education.ec.europa.eu). Un concetto ampio che mira a fornire ai docenti della community l’opportunità di analizzare e integrare un approccio scolastico che consideri il benessere e la salute mentale nell’ambito delle metodologie della scuola dell’infanzia e dell’istruzione primaria, secondaria e dell’istruzione e formazione professionale (IVET).

Inoltre, per garantire che i sistemi scolastici siano veramente equi e inclusivi, *eTwinning* so-

sterà tra i docenti e gli studenti l'idea che tutti abbiano la possibilità di realizzare il proprio potenziale, indipendentemente dalle circostanze personali e dal background familiare, culturale e socio-economico.



Fig. 2 – L'Albero delle competenze LifeComp

A tal fine, è bene riprendere (come si evince dalla documentazione eTwinning 2024), le *LifeComp*: il quadro europeo per le competenze chiave personali, sociali e di apprendimento per apprendere utilizzate come base per lo sviluppo di *metodologie didattiche* e attività di apprendimento.

Il quadro descrive nove competenze (P1-3, S1-3, L1-3) strutturate in 3 aree con i relativi descrittori:

1. Personale;
2. Sociale;
3. Apprendere ad apprendere.

Area personale

- *Autoregolazione P1*: consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti;
- *Flessibilità P2*: capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide;
- *Benessere P3*: ricerca della soddisfazione di vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile.

Area sociale

- *Empatia S1*: la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte adeguate;
- *Comunicazione S2*: utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, codici e strumenti specifici del dominio a seconda del contesto e del contenuto;
- *Collaborazione S3*: impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri.

Area Imparare ad imparare

- *Mentalità di crescita L1*: fiducia nel proprio potenziale e in quello degli altri per apprendere e progredire continuamente;
- *Pensiero critico L2*: valutazione di informazioni e argomentazioni per supportare conclusioni ragionate e sviluppare soluzioni innovative;
- *Gestire l'apprendimento L3*: la pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento.

Occorre allora pensare, come direbbe Laneve (2017, p. 136) al “luogo” dell’insegnamento, a ogni *setting* come allo spazio, certo dell’*azione didattica*, «ma anche della libertà metodologica, non schiacciata dalla restrizione abitudinaria, dalla competenza operativa aperta, non timorosa del confronto delle proposte, ma anche della inventiva fondata oltre che cercata individualmente».

Pertanto, lo slancio della didattica verso una dimensione attiva, laboratoriale e collaborativa passa anche e “soprattutto” attraverso un affinamento delle procedure didattiche, le quali devono promuovere il ruolo attivo di ogni studente, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi che rendano lo studente protagonista e co-costruttore del suo sapere attraverso il procedere per compiti di realtà, problemi da risolvere, strategie da trovare e scelte da motivare.

3. Conclusioni

La capacità della scuola oggi di costruire in modo dinamico e aperto un *sapere generativo* capace di rispondere al mutamento dei saperi e dei processi sociali e culturali emergenti è fondamentale nella società della diade globale-locale.

Si è parlato correttamente di *scuola capacitante* e di *baricentro culturale* dell’ambiente di vita delle famiglie e dei cittadini. Quello che dobbiamo fare, secondo Alessandrini (2019), è ritornare, dunque, alla *visione deweyana* di una scuola come “motore di sviluppo” per la società.

Assumendo la prospettiva del *Capability Approach* si tratta di considerare la competenza come acquisizioni di “buon funzionamento”, che costituiscono il *well-being* di una persona, e rappresentano il raggiungimento di una o più capacità, descrivendo ciò che una persona è in grado di fare o essere come risultato finale.

In conclusione ogni docente deve riuscire ad insegnare in modo diversificato e flessibile, sviluppando alcune abilità generali immaginabili come pre-condizioni importanti per poter implementare un insegnamento efficace. Come afferma Perrenould (2003, p. 94.), «che essi colgano la più piccola occasione per uscire dal loro campo di specializzazione e discutano, con i loro colleghi, di *problemi di metodo*, di epistemologia, di rapporto con la scrittura, con il sapere, con la ricerca; o, ancora, che ciascuno si lasci “istruire” dai propri colleghi o li istruisca, quando l’attualità del mondo o della scienza ne offre il pretesto».

Per realizzare ciò, è necessario che il docente oltre ad essere un esperto conoscitore dei propri ambiti disciplinari, il conoscitore delle scienze dell’educazione secondo una prospettiva pedagogica, didattica, psicologica, giuridica, debba essere, come dichiara Mulè (2019, p. 26.), un esperto attento al processo di formazione biopsichica e culturale del *soggetto educandus unico, singolare e irripetibile*.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). *L'autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson,
- Bortolotti, E., & Zanon, F. (2010). *Didattica generale e metodologie di insegnamento*. Roma: Aracne.
- Bottero, E. (2014). *Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*. Milano: Franco Angeli.
- Colicchi, E. (Ed.) (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1963). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- European Commission. (2024). *eTwinning Annual Theme 2024: Well-being at School*. In: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/etwinning-annual-theme-2024-well-being-school>. Consultato il 13/07/2024.
- Fabbri, L., & Grassilli B. (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
- Gulisano, D. (2019). *Scuola, competenze e capacità-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Laneve, C. (2017). *Manuale di didattica*. Brescia: Scholè.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Masseroni, M., & Ravotto, P. F. (2021). LifeComp: il framework delle competenze personali, sociali e di imparare a imparare. *Bricks*, 7, 99-108.
- Mulè, P., & De Luca, C. (2021). *Scuola, dirigenti scolastici e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mulè, P. (Ed.) (2018). *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Creative capabilities. The Human development approach*. Cambridge: The Belknap Press Harvard University.
- OECD. (2024). *Future of Education and Skills 2030*. In <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>. Consultato il 13/07/2024.
- Pastena, N. (2013). Abitare l'educativo. Disabilità e Capability: creare mondi antropo-eticamente sostenibili. *Formazione e Insegnamento*, XI, supp. 1, 86.
- Perini, R., & Puricelli, E. (2013). *Didattica per competenze*. Roma: Anicia.
- Perrenould, P. (2018). *Per una scuola giusta ed efficace. L'organizzazione dell'insegnamento chiave di ogni pedagogia*. Roma: Anicia.
- Perrenould, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., & Rosa, A. (2015). Il teacher portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia oggi*, 2, 223-242.
- Sibilio M., Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Firenze: Dedalo.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.