

Gianluca Amatori, Catia Giaconi

[a cura di]



PEDAGOGIA SPECIALE E CONNESSIONI DI CURA

Generazioni, *legami*, famiglie, caregiving

Buone Idee Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale





Buone Idee

Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale

Collana diretta da Gianluca Amatori e Silvia Maggiolini

Comitato Scientifico:

Simone Aparecida Capellini
Universidade de São Paulo
Serenella Besio
Università degli Studi di Bergamo
Nicole Bianquin
Università degli Studi di Bergamo
Fabio Bocci
Università degli Studi Roma Tre
Luigi d'Alonzo
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Ewa Domagała-Zyśk
John Paul II Catholic University of Lublin
Andrea Fiorucci
Università del Salento
Catia Giaconi
Università degli Studi di Macerata
Filippo Gomez Paloma
Università degli Studi di Macerata
Christine Grima Farrell
University of New South Wales in Sydney
Vanessa Macchia
Libera Università degli Studi di Bolzano
Maria Helena Mesquita
Instituto Politecnico de Castelo Branco
Antonello Mura
Università degli Studi di Cagliari
Maira Sannipoli
Università degli Studi di Perugia
Maurizio Sibilio
Università degli Studi di Salerno
Tamara Zappaterra
Università degli Studi di Ferrara
Antioco Luigi Zurru
Università degli Studi di Cagliari
Elena Zanfroni
Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza

Comitato di redazione:

Emiliano De Mutiis, Valeria De Padova, Cesare Fregola, Luca Giuseppe Ingrosso
Marzia Mazzer, Francesco Palma, Federica Pilotti, Paola Pavone Salafia, Nicoletta Tomei.

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Gianluca Amatori, Catia Giaconi
[a cura di]

PEDAGOGIA SPECIALE E CONNESSIONI DI CURA

Generazioni, *legami*, famiglie, caregiving



ISBN volume 979-12-5568-399-5

2025 © by Pensa MultiMedia®

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



SP5 a 5	
Alleanze scuola-famigliaterritorio nella costruzione del Progetto di Vita	417
<i>Ines Guerini - Virginia Benedetti - Alessia Travaglini</i>	
SP5 a 6	
Teacher Agency e pratiche riflessive inclusive nella formazione dei docenti	427
<i>Daniela Gulisano</i>	
SP5 a 7	
Ecosistemi socioeducativi fondati sulla <i>Widespread Education</i> : vantaggi per l'inclusione e proposte applicative	437
<i>Laura Landi - Paola Damiani</i>	
SP5 a 8	
Coltivare il pensiero critico per avere cura del futuro: uno studio esplorativo	448
<i>Guendalina Peconio</i>	
SP5 a 9	
Un progetto di inclusione in un'ottica coevolutiva: "una porta per accogliere"	463
<i>Mariagrazia Francesca Marcarini - Donatella Di Franco</i>	
SP5 a 10	
Vita Indipendente e Appartenenza (V.I.A). La promozione di una rete inclusiva sinergica e coesa	475
<i>Mirca Montanari - Alessia Brunetti - Chiara Pagnottelli</i>	
SP5 a 11	
Migliorare le politiche e pratiche inclusive in chiave ecologica: esiti e strumenti di una ricerca europea	484
<i>Annalisa Morganti - Andrea Mangiatordi - Alessia Signorelli - Francesco Marsili</i>	
SP5 a 12	
Conclusioni e Prospettive	495
<i>Annalisa Morganti</i>	
SP5 b 1	
Introduzione. Scuola, famiglia, territori: alleanze per e con le persone con disabilità	501
<i>Filippo Gomez Paloma - Angela Magnanini - Donatella Fantozzi</i>	
SP5 b 2	
Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione, disabilità e famiglie. Riflessioni, indagine e proposte pedagogiche	508
<i>Corrado Muscarà</i>	
SP5 b 3	
Una indagine esplorativa sulle alleanze tra società sportive e famiglie	519
<i>Angela Magnanini - Chiara Pannone - Marta Sánchez Utgé</i>	
SP5 b 4	
Percorsi inclusivi nella disabilità visiva	529
<i>Valentina Perciavalle</i>	

SP5 a - 6

Teacher Agency e pratiche riflessive inclusive nella formazione dei docenti

Daniela Gulisano
Università degli Studi di Catania

Abstract

I più recenti orientamenti nelle politiche scolastiche a livello nazionale e internazionale evidenziano i docenti come *agenti* di cambiamento, in grado di modellare e personalizzare le proprie *pratiche didattiche* apportando un contributo essenziale e decisivo nel miglioramento della qualità dell'istruzione e della formazione *per tutti e per ciascuno*. Analizzare l'*agentività* del docente permette, non solo di guardare alla dimensione strutturale in cui si realizza l'agire didattico attivo e inclusivo, alle pratiche riflessive semplici e incrociate, alle attività e alla capacità-azioni individuali, bensì di recuperare il potenziale *dell'azione professionale del docente in "situ-azione"* all'interno del contesto scolastico ed extra-scolastico. A tal fine, uno degli elementi fondamentali del docente agente è la capacità di riflettere costantemente *prima, durante e dopo* l'*azione didattica attiva e inclusiva* in "comunità di pratiche conviviali" per la co-costruzione di percorsi di apprendimento professionale. Partendo da queste premesse, in questo contributo si propongono alcune riflessioni che coinvolgono i processi di formazione della Teacher Agency considerando le inter-azioni "sitate" della prassi didattica inclusiva.

Parole Chiave. Docenti, Agentività, Pratiche riflessive, Didattica Inclusiva, Video-analisi

*«In the context of professional learning,
Teacher Agency is the capacity of teachers to act purposefully
and constructively to direct their professional growth
and contribute to the growth of their colleagues.
Rather than responding passively to learning opportunities,
teachers who have agency are aware of their part in their professional
growth and make learning choices to achieve their goals»*
(Calvert, 2016).

1. *Teacher Agency* e sviluppo professionale inclusivo dei docenti

Il contesto in cui il docente opera quotidianamente è in continua evoluzione e contiene culture e condizioni esistenziali differenziate, richiedendo *progettazioni calibrate* e attente alla persona che non riguardano soltanto l'ambito delle conoscenze, ma l'acquisizione di *competenze* e *capacitazioni* (Sen, 2000; Nussbaum 2012; Ellerani, 2020; Gulisano, 2019) in grado di aumentare la consapevolezza *metodologica-didattica*. Dal momento in cui i docenti sono stati riconosciuti come “persone chiave” del cambiamento sotto il profilo istituzionale e sociale, l'*agentività* è stata considerata tra le componenti cardine del profilo professionale del docente e tra gli obiettivi dei programmi di formazione professionale.

Contemporaneamente a questa visione dell'*agency* è comparso un apparato di specifiche ricerche, in particolare negli studi relativi all'apprendimento professionale, che evidenzia indicatori di agentività per promuovere percorsi significativi per le persone e per facilitare i rapidi cambiamenti nella vita lavorativa in una prospettiva di *well-being* (benessere) e di apprendimento permanente. Inoltre, più di recente, si è aperto un fronte di indagine su come potenziare e sviluppare la *teacher agency*, fornendo ai docenti strumenti per implementare la loro capacità di incidere in modo sistematico e intenzionale sui processi di crescita personali e professionali, dei propri studenti e dei colleghi.

Il recente Libro Bianco di *Learning Forward* della *National Commission on Teaching & America's Future*, intitolato *Moving from Compliance to Agency. What Teachers Need to Make Professional Learning Work* (Calvert, 2016), riporta una precisa definizione del concetto di *Teacher Agency* (ripresa in apertura di questo saggio). Il report lo definisce: «La capacità degli insegnanti di agire in modo decisivo e costruttivo per guidare la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei loro colleghi e studenti» (Ciambrone, 2018). Gli autori di questo documento ricavano informazioni e orientamenti da una serie di interviste con docenti e dirigenti scolastici finalizzate a disegnare un quadro di sintesi sullo sviluppo professionale dei docenti e sulle leve strategiche che possono trasformare le condizioni attuali, con l'obiettivo di supportare realmente il rafforzamento delle *competenzelcapacitazioni* e, in generale, l'innalzamento della qualità dell'insegnamento, operando quanto più direttamente sulla loro stessa capacità di agire: appunto mirando allo sviluppo della *Teacher Agency*, cioè dell'*Agentività dei docenti*.

Conditions that do and do not support teacher agency

System Conditions	Professional Development Lacking Teacher Agency	Professional Learning Supporting Teacher Agency
School approach to professional development	- Planned by administrators, often delivered by external vendors; - Driven by constraints of current scheduling; - Doubts about whether professional development is working; - One-time workshops without follow up.	- Teachers plan and present professional learning; - Educators engage in learning communities based on mutual trust and expertise; - Professional learning happens during the school day and everyone engages in cycles of learning.
Reason for teacher participation	- Compliance: to earn credits or carry out existing policies; - Compulsion or external pressure to achieve a score, satisfy someone else's objective, or to receive external rewards.	- Intrinsic desire to improve teaching and learning and connect with colleagues; - Internal motivation to master one's craft, to be accomplished, to prepare students for the future.
Source of solutions to learning challenges	Assumption is that the source of expertise and solutions comes from outside the school.	Look internally first for the source of expertise to solve problems.
Topics and skills addressed	- Little input from teachers; - Potpourri of topics chosen by system leaders and principals based on multiple, often competing, objectives; - Decisions about what teachers need to know are made by the central office and school administrators; - Topics are often unrelated to teacher and student learning.	- Teacher-identified learning objectives; - Based on data (including observations); - Focused on teachers' and students' continuous growth; - Topics address specific classroom challenges; - Teachers decide what they need to learn.
Role of teachers	Implementers, recipients of information, deliverers of content.	Planners, designers, advisors, presenters, implementers, evaluators, decision makers.
Collaboration	- School leaders predetermine topics for collaboration; - Teachers do not choose which team(s) they will join; - Norms and protocols are set outside of the group and may or may not be accepted by group members; - Groups may include non-teachers whose primary role is to supervise the group's interaction.	- Teachers determine topics based on student's and teachers' needs; - Teachers may choose to join teams with common goals and interests; - Teams determine norms and protocols; - Teams are responsible for working within their established norms and protocols, though non-teachers may participate as team members without a supervisory function.
Format	- Form of learning is not personalized; - Sit and get; - Teacher watches presentations, listens, takes notes, sometimes engages in small group discussion.	- Format based on teachers' learning needs; - Grounded in adult learning research; - Collaborative, constructivist exchange.
Tone of learning activities	- Checking the boxes; passive, inauthentic interaction; - Unclear purpose; - Loses focus, gets off track, devolves into staff meetings or complaint sessions; - Evaluative.	- Goal-oriented; - Professional; - Clear agenda and meaningful protocols; - Interpretive, solutions-oriented.
District plan and priorities for professional learning	- Driven by administrators and school board; - Plan executed by central office; - Focus on state and district mandates and program implementation; - Excludes monitoring and feedback of effectiveness.	- Educators examine data and determine priorities; - District team comprises at least 50% practitioners; - Plan to monitor implementation and impact; - Established feedback loops.

Tab. 1 – Conditions that do and do not support teacher agency (Calvert, 2016)

Se l'Agency è intesa come la capacità dei docenti di agire deliberatamente e costruttivamente per dirigere la propria crescita professionale e incidere su quella degli altri (Calvert, 2016), si deve necessariamente *riflettere* sulle modalità in cui avviene l'interazione tra l'agente (il docente) e lo studente. È dalla *pratica educativa* che si può studiare l'educazione e l'insegnamento, oltre che la competenza professionale del docente per coglierne gli aspetti cruciali nonché il *senso e il fine per cui un'azione* viene compiuta (Pagano, 2018, p. 61).

A tal fine, è fondamentale riprendere *l'analisi delle pratiche* (Wittorski, 2004; Laneve, 2005) per lo studio delle didattiche e delle metodologie di insegnamento.

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 imprenditoriale* 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. Si tratta in altri termini della capacità di *mobilitare progettualità* in azioni concrete, rilevabili e osservabili in quanto “*saperi in azione*” (Gulisano, 2019).

Questo significa, per il docente, in concreto:

- far emergere – proporre situazioni problematiche che sollecitano gli studenti a cercare – costruire soluzioni, non semplicemente ad applicare, in maniera scontata, gli ultimi procedimenti acquisiti (nel qual caso si tratta di un esercizio, non di un problema);
- aiutare lo studente a individuare l’ostacolo da superare per risolvere la situazione-problema (il compito deve essere comunque nella zona di sviluppo prossimale dello studente).

A tal fine, questo cambiamento di prospettiva sembra correlarsi allo sviluppo dell’educazione inclusiva. Lo sviluppo dei processi inclusivi nella scuola, dal punto di vista dello sviluppo professionale degli insegnanti richiede almeno: 1) il superamento di una mera dotazione strumentale del docente; 2) un investimento nello sviluppo di competenze/capacitazioni metodologiche-didattiche; 3) capacità di rimuovere tutti quei dispositivi – contestuali, organizzativi, procedurali etc.. – che ostacolano la *partecipazione di tutti e di ciascuno* (Bocci, 2018, p. 260).

Al centro di questo percorso non può non esserci, quindi, il ruolo della formazione dei docenti (Mulè, 2022) che da una parte deve mirare allo sviluppo di competenze specifiche abilitanti e dall’altro all’applicazione pratica di queste competenze in chiave inclusiva 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.

In altri termini, è opportuno pensare il docente non come un esecutore tecnico (Bocci, 2018) ma come un *progettista della formazione*, creatore di ambienti di apprendimento inclusivi capacitanti, caratterizzati da un agire riflessivo in situazione (Gulisano, 2024).

2. Pratiche riflessive e analisi delle attività didattiche inclusive per un docente in situazione

Sul pensiero riflessivo già Dewey aveva preannunciato quanto segue: «*il miglior modo di pensare [...] è il pensiero riflessivo: quel tipo di pensiero che consiste nel ri-*

piegarsi mentalmente su un oggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continua considerazione» (Dewey, 1999, p. 61).

Nel dibattito pedagogico e didattico corrente, se ci si interroga su quale ruolo possa avere l'esperienza pratica nello sviluppo dell'*identità professionale*, si conviene ormai sul fatto che non è rilevante la pratica in sé, quanto un tipo specifico di pratica, quella che sia deliberatamente volta a conseguire obiettivi di miglioramento chiaramente conosciuti.

I metodi più efficaci sono dunque quelli che «mettendo gli “esperti” in contesti operativi, li coinvolgono in processi ciclici di azione e riflessione, sia autonomi che con altri soggetti da cui possono ricevere un *feedback* orientativo verso un obiettivo» (Calvani, Maltinti, Menichetti, 2015).

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.

A tal proposito, per studiare l'azione è opportuno fare riferimento ad una serie di rapporti che la costituiscono e che ne delineano la complessità (De Luigi, 2013): a) *sapere e azione* non esistono l'uno separato dall'altro, le teorie nascono da osservazioni, da immersioni in contesti all'interno dei quali si individuano (o si ipotizzano) relazioni che vengono successivamente trasformate in modelli; b) altri rapporti sono ravvisabili tra *azione e produzione* e *azione e costruzione*.

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. Schön (1999, p. 150) parla infatti di «conversazione riflessiva con una situazione unica e incerta» che caratterizzerebbe le prestazioni di alto livello che richiedono contemporaneamente una guida nella progettazione di interventi formativi che mirino ad esplicitare le conoscenze tacite riflettendo *sull'azione* fino a mettere in grado i docenti di *riflettere sul corso dell'azione*.

L'*agire inclusivo*, in quanto agire trasformativo richiede a tutti noi di essere agenti, in modo creativo, di quella che Gardou (2006) chiama una *rivoluzione del pensiero e dell'azione*. L'*agire inclusivo* è «un *agire partecipato* da chi fa scuola (studenti/esse, docenti, dirigenti, personale scolastico), da chi è in rete con l'istituzione scolastica (famiglie, territorio, terzo settore, etc.), da chi studia l'educazione» (Bocci, 2024, p. 16).

A tal proposito, nell'ultimo ventennio in ambito francofono (che a sua volta, riprende orientamenti pedagogici americani), si è potuta notare una particolare attenzione all'*analisi delle pratiche degli “esperti”* e all'*azione del lavoratore*.

L'*Analisi di Pratica* è un modello formativo che prevede la presenza di un gruppo in formazione e di diversi esperti (formatori, ricercatori, operatori settoriali, etc.) che si impegnano nella comprensione di come è avvenuta una partico-

lare sequenza lavorativa avvalendosi di supporti dell'azione quali: *videoregistrazioni, audio, narrazioni e descrizioni*. Tale modello formativo è stato progettato e ampiamente utilizzato nelle IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*) attivate fin dal 1990 e, recentemente, si è generata una sinergia con l'apparato concettuale e strumentale utilizzato dalla Formazione Professionale.

Nel momento in cui un docente si appresta a riflettere sulle proprie attività didattiche per averne consapevolezza, e poterle dirigere e migliorare, è necessario che abbia anche consapevolezza dei propri processi metodologici in situ-azione.

A tal fine, la tecnica più utilizzata è quella della *videoregistrazione* (Borer & Durand, 2015; Goldman, 2009; De Cani, 2020), essa offre il vantaggio di poter riosservare e analizzare un intervento didattico teoricamente un numero infinito di volte, a distanza di spazio e di tempo, con eventuali comparazioni tra diversi valutatori (docenti, formatori, esperti nel settore, etc.).

L'assunto che lega le diverse trattazioni teoriche e di ricerca è che l'impiego del video sia comunque un ausilio per superare i limiti delle capacità umane di elaborare le informazioni in tempo reale, renda l'invisibile e l'impercettibile visibile e percepibile, offra agli studiosi nuovi modi di verificare le proprie ipotesi o elaborazioni teoriche, incoraggi nuove scoperte e solleciti l'avvio di processi di analisi, descrizione, studio e approfondimento dettagliati. Il video consente di raggiungere, «la migliore approssimazione possibile alla completezza» e «aiuta ad aprire lo sguardo» (Goldman, 2009) favorendo l'intreccio di più direzioni concettuali e punti di vista sui problemi studiati.

Oggi la *videoregistrazione dell'attività didattica e di lavoro*, potenziata dall'utilizzo delle nuove tecnologie e dell'IA, si configura sempre più come uno strumento utile in una logica orientata all'efficacia, proponendosi come (Calvani et al., 2015):

- esercizio per allenare la capacità di analisi e osservazione degli “esperti”;
- esempio di buone pratiche didattiche;
- stimolo per sviluppare riflessività professionale.

Inoltre una videoripresa del proprio operato può essere importante anche sul piano certificativo, come elemento che migliora la qualità documentativa di un *portfolio* personale di competenza.

In questa prospettiva, come afferma Mulè (2024), le relazioni interpersonali si sviluppano attraverso «una comunicazione che fa i conti con gli strumenti elettronici, digitali, tecnologici modificando così i processi di interazione e la situazione comunicativa tra un Io e un Tu, tra un soggetto-persona e l'altro».

Si individuano quindi due momenti fondamentali che si articolano continuamente fra loro:

- l'*azione* e la *rivisitazione dell'azione*. L'esperienza costituisce momento di apprendimento attraverso il fare e «la centralità dell'agire porta l'attenzione sul prodotto e sul processo, sulle ragioni delle decisioni e sulla pertinenza delle stesse in rapporto alla situazione» (Brousseau, 1998).
- La riflessività può, per questo, essere anche momento e possibilità di rimettersi in gioco professionalmente, di focalizzare, per ciascuna esperienza lavorativa e formativa, le competenze “forti” strategiche e trasversali da poter spendere per migliorare la propria *expertise* e *performance* professionale.

Si tratta per l'appunto di una dimensione trasversale all'*agire professionale* che si caratterizza per il «ritorno riflessivo», cioè per la capacità che il singolo ha di monitorare il proprio agire, di motivare il perché di determinate scelte piuttosto che di altre. Donald Schön, nel suo ormai classico *Il professionista riflessivo*, aveva del resto precisato che, quando parliamo di professionalità, facciamo sempre «riferimento a una ricerca [...]. Professionisti sono quei lavoratori capaci di essere “ricercatori in un contesto pratico”, poiché attraverso i loro compiti e le loro pratiche professionali, modificano, migliorano, costruiscono conoscenza» (Schön, 1999).

Le Boterf non a caso ha precisato che, nel pensare alla riflessività, è indispensabile interpretarla come *analisi delle pratiche professionali*, come autodiagnosi dei propri modi di agire e di pensare (Le Boterf, 2009). È qui in gioco l'esercizio di una forma di razionalità lucida del soggetto, che comporta un'analisi di giudizio sulle risorse interne ed esterne a sua disposizione, la messa a punto di strategie di risoluzione di problemi.

Ne consegue che il formatore (o ricercatore) nell'utilizzo della metodologia dell'*analisi dell'azione o di pratiche* adopera diverse tecniche, quali:

- *auto-confrontation simple* (auto confronto semplice), un soggetto confronta le tracce della sua attività didattica videoregistrata;
- *auto-confontation croisée* (auto confronto incrociato), più soggetti (con il tramite del formatore-ricercatore) confrontano e analizzano le tracce dell'attività didattica videoregistrata.

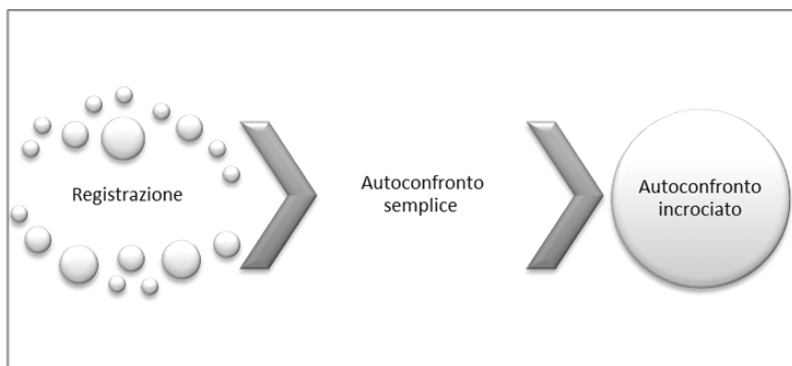


Fig. 1: Analisi delle pratiche didattiche videoregistrate

È in questo senso che Goldman (2009) parla di «comunità di apprendimento conviviale» illustrando quanto l’impiego di video nella *learning sciences* consenta di costruire dei “ponti” tra ciò che il ricercatore osserva e cerca di comprendere e ciò che gli altri osservano e comprendono.

Nel momento in cui i docenti si orientano ad assumere una prospettiva di lungo periodo nel migliorare il proprio percorso didattico-professionale, la capacità di riflettere sul proprio operato è la chiave di volta per riuscire a “tenere nel tempo” (De Cani, 2020) del proprio *agire generativo*.

Conclusioni

Quando ci riferiamo all’agire, come afferma Bocci (2024, p. 11), ci richiamiamo naturalmente a «un’azione per mezzo della quale concretizziamo ciò che pensiamo o ciò che diciamo. Nell’agire, dunque, vi è una strettissima interconnessione tra teorico e pratico, tra ciò che è in potenza e ciò che si traduce/tramuta in atto».

A tal fine, *capacitare lo sviluppo professionale del docente inclusivo* si traduce nella possibilità di rendere mobile un’identità professionale che sia capace di realizzare apprendimenti significativi investendo su aspetti non solo tecnici ma intensamente personali, coinvolgendo intelletto, emozioni e identità per fare in modo che ogni studente si senta parte di un ambiente di apprendimento che valorizzi le proprie “*speciali normalità*”.

La qualificazione del docente, infatti, «si fonda sul possesso di competenze disciplinari e tecnologico-didattiche, capacità progettuali e organizzative ma esprime un funzionamento professionale fondato su valori etici e affettivo-relazionali con cui vivere la relazione educativa, per una pratica continua di autoanalisi, riflessività e riprogettazione formativa» (Rossi, 2005, p. 65).

La formazione diviene così, secondo Durand, «uno spazio che incoraggia l'azione, che permette al soggetto di osservare, comprendere, sperimentare e rivisitare l'azione scoprendo le origini del proprio agire» (Durand, Fillietta, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Giaconi C. (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
- Bocci F. (2024). Presupposti scientifico-culturali (quindi politici) dell'agire inclusivo. In Aiello P., Giaconi C., *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
- Bocci F. (2018). Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della teacher agency. In M. Sibilio, P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 259-267). Napoli: Edises.
- Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Calvani A., Maltinti C., Menichetti L. (2015). La videoregistrazione come strumento per migliorare la qualità del tirocinio: bilancio di un'innovazione e ambiti di sviluppo. *Cgia Formazione Lavoro Persona*, 15, 136.
- Calvert L. (2016a). *Moving from Compliance to Agency. What Teachers Need to Make Professional Learning Work*. Learning Forward and NCTAF. Oxford, OH.
- Calvert L. (2016b). The Power of Teacher Agency, *The Learning Professional*, 37 (2), 51-56.
- Ciambrone R. (2018). Il concetto di teacher agency e il sistema inclusivo in Italia. In M. Sibilio, P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- d'Alonzo, Giaconi C. (2024) (Eds.). *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- De Cani L. (2020). *Videoricerca e pratiche riflessive nella formazione dei docenti*. Brescia: Scholé.
- Dewey J. (1999). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Durand M., Fillietta L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Durand M., Lussi Borer V., Yvon F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain: De Boeck Supérieur.
- Ellerani P. G. (2020). *Capability Ecosystem. L'ecosistema per l'innovazione e la formazione*. Roma: Armando.
- Goldman R. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gulisano D. (2024). L'Agentività professionale del docente inclusivo secondo il Capability Approach. In *EduCrazia. Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche*, I, 1, V, 8-16.
- Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacità-azioni. Nuove sfide didattico pedagogiche*

- per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Laneve C. (2017). *Manuale di didattica.* Brescia: Scholé.
- Le Boterf G. (2009). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande.* Napoli: Guida.
- Mulè P., Gulisano D. (2024) (Eds.). *L'insegnante tre innovazione didattica e processi inclusivi.* Roma: Studium.
- Mulè P., De Luca C. (2022) (Eds.). *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL.* Bologna: Il Mulino.
- Priestley M., Biesta G.J.J., Robinson S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber, J. Evers, *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 134-148). Abingdon: Routledge.
- Schön, D. (1999). *Il progettista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* Bari: Dedalo.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo e libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia.* Mondadori: Milano.
- Sibilio M., Aiello P. (2018) (Eds.). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva.* Napoli: Edises.