


La Pedagogia
aspetti, temi, questioni

Lo sviluppo professionale dei docenti

Ragionare di *agentività* per una scuola inclusiva

A cura di
Maurizio **Sibilio**
Paola **Aiello**

La Pedagogia
aspetti, temi, questioni

Lo sviluppo professionale dei docenti

Ragionare di *agentività*
per una scuola inclusiva

a cura di
Maurizio Sibilio
Paola Aiello



Lo sviluppo professionale dei docenti
Ragionare di *agentività* per una scuola inclusiva
Copyright © 2018, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2022 2021 2020 2019 2018

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

Criteri di valutazione:

Il presente volume è stato sottoposto a *peer review* (revisione paritaria) secondo la modalità del 'doppio cieco', nel rispetto dell'anonimato sia dell'autore che dei revisori.

Grafica di copertina:  curvilinee

Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

Fotocomposizione:  curvilinee

Stampato presso PrintSprint S.r.l. – Napoli

Per conto della EdiSES S.r.l. – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 9362 194 6

www.edises.it
info@edises.it

Indice

Prefazione di <i>Maurizio Sibilio</i>	1
---	---

Introduzione di <i>Paola Aiello</i>	3
---	---

PARTE PRIMA

Educational research and teachers' professional development Ricerca educativa e sviluppo professionale dei docenti

Il lavoro inclusivo dell'insegnante in classe di <i>Luigi d'Alonzo</i>	9
---	---

Una scuola inclusiva in una società inclusiva. Alcune riflessioni introduttive di <i>Vincenzo Sarracino</i>	17
---	----

La formazione degli insegnanti tra innovazione e inclusione di <i>Lucia Chiappetta Cajola</i>	23
--	----

La formazione dei docenti tra teoria e riflessione sulle pratiche di <i>Floriana Falcinelli</i>	31
--	----

La questione epistemologica della pedagogia in <i>The Sources of a Science of Education</i> di John Dewey di <i>Giuseppe Spadafora</i>	39
---	----

La competenza didattica come agire professionale ermeneutico/educativo di <i>Riccardo Pagano</i>	57
--	----

<i>Critical thinking</i> e/o filosofia. Proposte di aggiornamento della didattica della filosofia di <i>Francesco Piro</i>	69
--	----

Quale educatore per l'asilo nido? di <i>Silvana Calaprice</i>	77
--	----

Formazione in servizio e applicazione di una Strategia Didattica Modulare e Integrata (SDiMI) di <i>Giovanni Moretti</i>	91
Il potenziale trasformativo della ricerca educativa nello scenario di Horizon 2020 di <i>Maura Striano</i>	97
Didattiche trasformative. Metodologie sostenibili per l'insegnamento e l'apprendimento di <i>Monica Fedeli</i>	103
Una possibile paradigmaticità pedagogica della formazione docente di <i>Marinella Attinà</i>	111
Rappresentare e riflettere. La metafora come strumento attivatore di cambiamento delle pratiche professionali di <i>Antonia Cunti</i>	119
Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Italia. Un nuovo cammino fra slanci e discontinuità di <i>Patrizia Magnoler</i>	123
Formazione iniziale e in servizio per lo sviluppo professionale del docente di <i>Antonio Marzano</i>	133
Insegnare con il cuore di <i>Bruno Rossi</i>	139

PARTE SECONDA

Teacher agency for inclusive education: an interdisciplinary perspective

La teacher agency per favorire l'educazione inclusiva: una prospettiva interdisciplinare

Il concetto di <i>teacher agency</i> e il sistema inclusivo in Italia di <i>Raffaele Ciambrone</i>	147
Per un approccio problematico al tema dell' <i>agency</i> nello sviluppo professionale dei docenti di <i>Luigi Guerra</i>	159

Lavoro e agentività di <i>Carla Xodo</i>	167
Il “lavoro docente” e la qualità dei contesti educativi: <i>drivers</i> e inibitori della <i>teacher agency</i> di <i>Paolo Federighi</i>	175
La multidimensionalità dei processi educativi e l’inclusione di <i>Emiliana Mangone</i>	185
<i>Agency</i>: nota filosofica di <i>Davide Tarizzo</i>	199
Tra <i>agein</i> e <i>poiein</i>: per una epistemologia pedagogica dell’<i>agency</i> di <i>Emanuele Isidori</i>	203
L’<i>agency</i> dei docenti come cura pedagogica. Una opportunità per l’educazione e l’apprendimento in età adulta di <i>Vanna Boffo</i>	209
Agentività e capacitazione. Alcune riflessioni di <i>Salvatore Colazzo</i>	217
Le rappresentazioni dell’identità di ruolo degli insegnanti di <i>Sergio Salvatore</i> e <i>Laura Girelli</i>	225
La promozione di un’agentività strategico-integrata nella formazione del docente di <i>Mauro Cozzolino</i>	231
L’agentività dell’insegnante inclusivo. Uno studio esplorativo sul Coordinatore per l’inclusione di <i>Loredana Perla</i> e <i>Laura Sara Agrati</i>	239
Sequenze che lasciano il segno. L’utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della <i>teacher agency</i> di <i>Fabio Bocci</i>	259
Dimensioni dell’autoefficacia e profilo professionale del docente di <i>Marco Piccinno</i>	269
Riflessioni per un modello di misurazione dell’agentività dei docenti di <i>Marco Lazzari</i>	275

Agency ed empatia: un punto di vista semplesso
di *Stefano Di Tore* 281

Sulla concettualizzazione dell'*agency*: un contributo per discuterne
di *Marina Santi* 285

PARTE TERZA

***Instilling teacher agency in professional development:
an international outlook***
**Promuovere la *teacher agency* nello sviluppo professionale:
uno sguardo internazionale**

Teaching agency for inclusion: application of innovative approaches
to teach all students
by *Umesh Sharma* 293

Teacher agency: Relational Cultural Theory
by *Liisa Uusimaki* 299

Contextual factors impacting on South African teachers' role
as change agents
by *Mirna Nel* 305

Teachers' self-efficacy: the need for a student-specific conception
of self-efficacy in addition to the global concept of self-efficacy
by *Susanne Schwab* 313

Teacher agency for inclusive education: a multidimensional
process from an Austrian perspective
by *Petra Hecht* 319

Instilling teacher agency in professional development:
an international outlook enabling teachers in Luxembourg
to implement inclusive practice
by *Ineke M. Pit-ten Cate* 327

Teacher agency in Germany: a teacher training programme
for vocational teachers
by *Susanne Miesera and Markus Gebhardt* 333

German in-service teachers' self-efficacy for inclusive education
by *Bettina Streese* 339

Prefazione

Il volume raccoglie gli atti dell'International Ph.D. Workshop "Educational Research and Teachers' Professional Development" e dell'International Symposium "Teacher Agency for Inclusive Education: An Interdisciplinary Perspective", tenutisi presso l'Università degli Studi di Salerno il 6 e il 7 luglio del 2017.

Gli eventi, che hanno coinvolto in qualità di relatori un prestigioso consesso di studiosi, italiani e non solo, hanno suggerito inconsuete prospettive di analisi e delineato nuovi scenari di azione, considerando alcune dimensioni cruciali della professionalità docente in un momento di riorganizzazione del sistema scolastico, alla luce della Legge n° 107 del 13 luglio 2015 e dei Decreti applicativi ad essa relativi.

Difatti, nell'attuale società della conoscenza, caratterizzata da significativi cambiamenti sociali, culturali ed antropologici e da una proteiforme realtà educativa che si contraddistingue per la dinamicità dei suoi contesti, per la varietà e per la pluralità dei bisogni dei discenti, l'educazione occupa una posizione di centralità.

"*Educare è avvezzare a vivere*" affermava, a metà del XVII secolo, Jan Amos Komenský, appassionato fautore dell'ideale pansofico (*omnes omnia docere*), le cui pionieristiche intuizioni hanno avuto una notevole risonanza fino al XX secolo e oltre. Basti pensare, tra i tanti, a Jean-Jacques Rousseau che, nel *Contratto Sociale*, condivideva con lo studioso ceco i concetti di uguaglianza e di libertà attraverso l'insegnamento di tutto a tutti e, nell'*Emilio*, faceva riferimento ad un'educazione che rispettasse la natura dell'allievo e che andasse incontro alle sue inclinazioni e ai suoi bisogni, salvaguardandone l'individualità e la libertà. È proprio in quest'ultima opera che il filosofo ginevrino, partendo dall'assunto che il fine ultimo dell'atto educativo fosse, coerentemente con il pensiero comeniano, "*insegnare a vivere*", poneva l'attenzione sull'azione del maestro, il quale non doveva insegnare all'educando "*le scienze, ma dargli il gusto di amarle*", crescendo e consegnando "*degli uomini alla propria specie, degli esseri socievoli alla società e dei cittadini allo Stato*".

Volgendo lo sguardo alla situazione contemporanea, cosa significa, dunque, "*insegnare a vivere*"? Edgard Morin, in un saggio del 2015 dal titolo (non casuale) "Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione", dichiara che "*vivere è vivere in quanto individuo che affronta i problemi della propria vita personale, è vivere in quanto cittadino della propria nazione, è vivere anche nella propria appartenenza all'umano*".

Le riflessioni di Jan Amos Komenský e di Jean-Jacques Rousseau risultano, dunque, assai attuali: oggi, infatti, è necessario un continuo e costante aggiornamento delle proprie competenze per fronteggiare le differenti situazioni nell'ambito delle quali si interagisce e per riadattarsi ad esse. Pertanto, non basta "trasmettere" conoscenze, ma bisogna "agire", accompagnando i discenti lungo i sentieri formativi in vista di un apprendimento che consenta loro di navigare in una realtà incerta ed imprevedibile; un apprendimento che "conduca fuori" la consapevolezza del proprio essere e la responsabilità delle proprie azioni, che duri lungo tutto l'arco della vita, che dia a tutti e a ciascuno la possibilità di avere il controllo delle proprie scelte, pur sempre imperfette, ma senza lasciare indietro nessuno. Risultano, dunque, fondamentali la formazione e le competenze degli insegnanti in quanto, in un'ottica inclusiva, la qualità del processo di insegnamento-apprendimento deriva, in gran parte, da questi aspetti. Nella singolare interazione, finalizzata alla ricerca di un possibile "accordo", sempre *situato*, tra l'agire professionale del docente e il sistema cognitivo e apprenditivo del discente, a chi insegna è, dunque, richiesto di operare, agendo in maniera attiva e trasformativa nei contesti scolastici, *con* il gruppo e *con* il soggetto, ovvero mettendo in atto un'indistinta interazione finalizzata a recepire una forma comune delle istanze personali di ognuno e a rispondere agli specifici bisogni espressi da ciascun soggetto.

In tal senso, la partecipazione al dibattito di numerosi insegnanti e dirigenti scolastici ha reso evidente l'interesse per i temi dello sviluppo professionale e della *teacher agency* e il bisogno di condividere gli itinerari da perseguire, sollecitando un "approccio collaborativo" alla ricerca educativa che realizzi l'auspicata circolarità tra teoria e prassi nell'accogliere le suggestioni emergenti da una pratica esperta e le istanze di cambiamento espresse da professionisti che esercitano una funzione decisiva nei processi di innovazione.

Maurizio Sibilio
Università degli Studi di Salerno

Introduzione

di Paola Aiello, Università degli Studi di Salerno

La proposta di ragionare di agentività e di sviluppo professionale dei docenti, nel corso delle Giornate di Studio salernitane, è nata dalla convinzione che, per ripensare la scuola alla luce del recente dettato normativo, occorra, tra l'altro, un'approfondita riflessione critica sul ruolo degli insegnanti nel generale processo di cambiamento, prefigurando modelli educativi e strategie di azione responsabili e consapevoli dei mutati scenari di senso della complessa società contemporanea.

Perché l'agentività (*agency* nella traduzione inglese)?

L'agentività è stato il pretesto, in quanto lemma e concetto che si connette all'agire umano, in cui si intrecciano capacità di giudizio e di discrezionalità delle scelte nel perseguire l'intenzionalità di un progetto educativo, grazie alle risorse messe a disposizione dal contesto e in un gioco di *affordances* e di vincoli sociali e culturali.

Puntare all'agentività del docente suggerisce, infatti, non solo di guardare alla dimensione strutturale in cui si realizza l'agire educativo-didattico, alle culture che modellano le pratiche, alle attività e alla capacità individuale, bensì di recuperare il potenziale dell'azione professionale (individuale e collettivo) dei docenti e di considerare come quest'ultimo possa tradursi in atto. Dunque, agentività in una prospettiva ecologica (Emirbayer & Mische, 1998) e, pertanto, non come "attribuzione ontologica" all'insegnante, ma, piuttosto, come fattore del più ampio sistema di relazioni in cui si rende possibile l'agire educativo e didattico.

Quest'ultima posizione, che risolve definitivamente l'antinomia azione-struttura in uno spazio interumano, dove assumono senso il dialogo e l'agire, ha enfatizzato l'importanza sia della capacità individuale che delle dimensioni contestuali nel dar forma all'agentività. Pertanto, sono stati varcati i confini rigidi di orientamenti culturali che per lungo tempo hanno contrapposto "azione" e "struttura", considerandole due entità separate e autonome e attribuendo all'una o all'altra categoria concettuale diversi livelli di importanza nel plasmare la realtà sociale.

Il dibattito è stato particolarmente vivo e ha assunto valore nelle elaborazioni teoriche di ambito sociologico della seconda metà del secolo scorso, Pierre Bourdieu (1977 – con la teorizzazione del concetto di "habitus"), Anthony Giddens (1984 con la *Theory of structuration*), Margareth Archer (1995 – con la *Realist social theory* e con le *Relational theories of agency*); come

molti relatori hanno tenuto a precisare, tutti questi studiosi sono definitivamente giunti a ritenere che vi sia una causazione reciproca tra azione e struttura e, pertanto, le due dimensioni si condizionerebbero a vicenda.

In linea con tali approcci, il fattore distintivo dell'agentività è dato dall'intenzionalità, dalla propria percezione di efficacia, dalla capacità di formulare possibilità per l'azione, di considerare attivamente tali opportunità e di esercitare la scelta, coinvolgendo dispositivi simbolici e materiali che influenzano il comportamento umano e che, a loro volta, ne sono influenzati. Quindi, agentività non più come capacità degli attori, bensì come "competenza" acquisibile nel gioco delle interazioni con i contesti a cui, conseguentemente, è attribuito un ruolo fondamentale nel rendere i soggetti competenti o meno nell'esercizio di tale competenza. In questo scenario di reciproche influenze, infatti, la competenza assume una funzione *interpretativa* rispetto alla dimensione contestuale a cui attribuire senso (Pellerey, 2011), mobilitando la percezione delle proprie capacità, gli atteggiamenti, le credenze, il "controllo comportamentale percepito" come elementi predittivi dell'intenzione ad agire (Ajzen, 1988).

Confortati, dunque, anche dalla teoria transazionale di John Dewey (1960), dalla teoria socio-cognitiva di Albert Bandura (1986), dall'interazionismo simbolico di George Herbert Mead (1934), successivamente ripreso da Erving Goffman (2005), nonché dagli studi neuroscientifici sui meccanismi di percezione e di azione che sottolineano il carattere "incarnato" e "situato" della cognizione, ci si è soffermati a ragionare di *teacher agency* per evidenziare il gioco delle mutue influenze tra culture, strutture e agire dei soggetti coinvolti nei processi formativi ed educativi.

L'approccio interdisciplinare e internazionale al tema oggetto delle due giornate di studio ha restituito appieno la molteplicità dei modi di intendere l'agentività, la cui complessità renderebbe improduttivo qualsiasi tentativo riduzionista di collocarla nell'alveo di uno specifico settore disciplinare e/o in un confine geografico ristretto, soprattutto quando essa si connette al tema dell'inclusione scolastica, alle sue varie concettualizzazioni e alle forme che ha assunto in differenti Paesi.

A tale proposito, è importante sottolineare che, già sul finire del secolo scorso, Dyson (1999) parlava di *Inclusions* piuttosto che di *Inclusion*, sottolineando la natura storico-culturale di tale costrutto (Vaughn & Schumm, 1995; Hornby, 1999), resa evidente anche dalle sue plurime definizioni che si moltiplicano in ragione della varietà di interpretazioni in riferimento a differenti modelli teorici e culturali.

Su queste premesse si è sviluppata l'idea di un progetto che ha assunto progressivamente concretezza nel dialogo con i colleghi di università straniere nell'ottica di realizzare una rete di accordi interuniversitari nel corso delle Conferenze promosse dalla *European Educational Research Association* e che si

è impreziosita dei contributi scientifici della comunità pedagogica italiana. Il confronto ha prodotto un dialogo arricchente e coinvolgente finalizzato a realizzare una scuola autenticamente inclusiva in cui l'insegnamento possa entrare in relazione con l'apprendimento in un "sistema complesso adattivo" (Sibilio, 2014) volto a garantire l'uguaglianza dei diritti e il diritto alla differenza in una logica più generale di giustizia sociale.

Nella consapevolezza di questa complessità, che accompagnerà anche le future riflessioni, dunque, è stato aperto un cantiere finalizzato ad individuare le variabili che entrano in gioco nel dar forma all'agentività che oggi, comunemente, riteniamo essere "*an interplay of individual efforts, available resources and contextual and structural factors as they come together in particular and, in a sense, always unique situations*" (Biesta & Tedder, 2007, p. 137). Partendo, quindi, dalla considerazione che gli insegnanti siano gli attori indiscussi del processo di cambiamento, in quanto professionisti della riflessione, del giudizio e dell'azione (Priestley, Biesta & Robinson, 2015), condividendo una prospettiva di senso avvertita a livello internazionale, è apparso, dunque, lecito chiedersi come sostenere i docenti dal punto di vista metodologico e di ricerca affinché possano pienamente "agire la loro agentività" e perché essa possa costituire una risorsa per la formazione di studenti più capaci di esprimersi in maniera autonoma, critica e responsabilmente orientata.

Riferimenti bibliografici

- Ajzen I. (1988), *Attitudes, Personality and Behavior*, Open University Press, Milton Keynes.
- Archer M.S. (1995), *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bandura A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Biesta G.J.J. & Tedder M. (2007), "Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective", *Studies in the Education of Adults*, 39(2), pp. 132-149.
- Bourdieu P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, London.
- Dewey J. & Bentley A.F. (1960), *Knowing and the Known*, Beacon Press, Boston.
- Dyson A. (1999), *Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education*, in Daniels H. & Garner P., *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*, 36-53.
- Emirbayer M. & Mische A. (1998), "What is Agency?", *American Journal of Sociology*, 103, pp. 962-1023.
- Giddens A. (1984), *The Constitution of Society*, England Polity Press, Cambridge.

- Goffman E. (2005), *Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior*, Aldine Transaction.
- Hornby G. (1999), "Inclusion or Delusion: Can One Size Fit All?", *Support for Learning*, 14(4), 152-157.
- Mead G.H. (1934), *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press, Chicago.
- Pellerey M. (2011), *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli.
- Priestley M., Biesta G. & Robinson S. (2015), *Teacher Agency. An Ecological Approach*, Bloomsbury, London.
- Sibilio M. (2014), *La didattica semplice*, Liguori, Napoli.
- Vaughn S. & Schumm J.S. (1995), "Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270.

Il lavoro inclusivo dell'insegnante in classe

di *Luigi d'Alonzo, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Abstract in italiano

Gli alunni che lasciano la scuola italiana prima del completamento del corso di studi sono circa 700 mila e con il 17,6% di ragazzi che abbandonano gli studi, l'Italia, secondo i dati Istat ed Eurostat, è in fondo alla classifica europea dove in media l'abbandono scolastico è del 14,1%. Questi risultati poco incoraggianti sono anche confermati dalle indagini internazionali (OCSE PISA). A fronte di questa situazione problematica cosa è possibile fare? Come si possono formare persone "attrezzate" che possano agire in un mondo così complesso e globalizzato? Muovendo da questi interrogativi, il presente contributo offre una riflessione sulla necessità e sull'importanza di mettere al centro del dibattito politico la scuola e le sue problematiche attuali. Una scuola che abbia i suoi attori, gli insegnanti, consapevoli del loro ruolo e della loro missione, intenzionalmente volti al bene dei ragazzi, molto preparati sul piano relazionale, competenti sul piano tecnico-disciplinare, molto abili sul piano della gestione della classe.

Abstract in inglese

In Italy, students who drop out before completing compulsory schooling are about 700 thousand. Data from ISTAT and Eurostat show that Italy, with a 17.6% drop-out rate, is at the bottom of the European ranking where, on average, the school dropout is 14.1%. These discouraging results are also confirmed by international surveys (OECD PISA). What can we do in the face of this problematic situation? How can we train "equipped" people who can act in such a complex and globalized world? Starting from these questions, the present paper offers a reflection on the necessity and on the importance of putting the school and its current problems at the centre of political debate. In this contribution it is argued that the actors in schools, especially the teachers, need to be aware of their role and their mission that are intentionally aimed for the good of the students. They require knowledge, skills and abilities to be well prepared on the relational level, competent on the technical-disciplinary aspects and very skilled in terms of classroom management.

* * *

Chi opera nella scuola, chi si occupa concretamente dei bambini, dei ragazzi, dei giovani che entrano ogni giorno nelle nostre classi per affrontare le attività scolastiche, chi respira “la polvere delle aule” impegnandosi per permettere ai propri allievi di avere un’esperienza educativo-didattica significativa per la loro vita, sa che è sempre più difficile insegnare, si rende conto che la situazione sta diventando ingestibile e le problematiche dei propri allievi comportano un investimento personale e comunitario straordinario. La situazione è talmente pesante che è evidente, a tutti coloro che hanno a cuore l’educazione dei giovani, come la scuola, se non cambia e non si rinnova profondamente, rischi di non reggere più gli urti continui di un mondo sociale e familiare molto complesso.

La problematicità della vita quotidiana, la crisi economica oramai persistente per i suoi effetti devastanti sull’esistenza delle persone, lo scoraggiamento che investe non solo lo sviluppo industriale o i consumi, ma soprattutto l’illegalità che attanaglia lasciando quasi senza fiato il nostro Paese hanno delle precise conseguenze in campo educativo: gli alunni sono sempre meno educati bene e di ciò è consapevole la scuola che, pur arrancando tra le difficoltà, mantiene il polso della situazione e cerca di essere un argine educativo al dilagante degrado morale e civile a cui stiamo assistendo. Se la scuola fatica a svolgere i suoi compiti istituzionali, se i suoi risultati sono inadeguati, se le sofferenze nascoste o palesi che si sperimentano al suo interno non riescono ad essere affrontate con successo, se la demotivazione sia negli studenti che negli insegnanti dilaga, significa che il Paese è profondamente in crisi. A scuola, infatti, i ragazzi portano loro stessi, i loro valori, le idee che assorbono in famiglia, le gioie ed i dolori delle loro esperienze affettive e sociali. La scuola è lo spazio formativo dove i sintomi del malessere sociale ed educativo sono più evidenti.

I dati del malessere che si riflettono a scuola devono dirci qualcosa.

Gli alunni che lasciano la scuola italiana prima del completamento del corso di studi sono circa 700 mila e con il 17,6% di ragazzi che abbandonano gli studi, l’Italia, secondo i dati Istat ed Eurostat, è in fondo alla classifica europea dove in media l’abbandono scolastico è del 14,1%. Nei Paesi di pari sviluppo socio-economico la media è molto più bassa: in Germania è del 10,5%, in Francia dell’11,6%, nel Regno Unito del 13,5%. Il dato aumenta al Sud Italia, dove è al 22,3%, mentre al Centro-Nord si attesta intorno al 16%. Inoltre, le statistiche a nostra disposizione mettono in evidenza una crisi della proposta formativa.

I non ammessi alla classe successiva sono moltissimi, nella scuola secondaria di II grado arrivano al 14%, ma se consideriamo gli studenti promossi con uno o più debiti formativi, il dato si eleva al 36%, ciò significa che solo la metà del totale degli studenti consegue la promozione piena.

Questi risultati poco incoraggianti sono anche confermati dalle indagini internazionali. Il programma mondiale di ricerca PISA (*Programme for International Student Assessment*), che si occupa di sondare le competenze dei quindicenni, ci mostra come la situazione degli studenti delle secondarie superiori in Italia sia costantemente sotto la media, anche se rispetto alle indagini precedenti si notano dei leggeri miglioramenti sia in matematica, sia in lettura sia in scienze.

Nelle indagini internazionali la scuola italiana presenta un quadro migliore nella scuola primaria.

Nello studio di ricerca TIMS (*Trend in International Mathematics and Science Study - 2007*), che volge la sua attenzione sulla quarta classe della scuola primaria, i risultati sono i seguenti:

l'Italia, in Europa, sia in scienze (107>102) che in matematica (101>99) è superiore alla media:

- 8° posto per la matematica;
- 4° posto per le scienze

l'Italia nel mondo è posizionata al:

- 16° posto per la matematica;
- 10° posto per le scienze.

Siamo tutti molto interessati ai risultati della prossima indagine. Ricordiamo che i dati presentati riflettono lo stato della scuola primaria prima dei tagli alle presenze e all'orario complessivo che, in questi anni, le varie azioni di politica scolastica hanno apportato.

Al centro la scuola

A fronte di questi dati cosa è possibile fare? Come è possibile riuscire a formare persone "attrezzate" per inserirsi in questo mondo così complesso e globalizzato?

È indispensabile mettere al centro del dibattito politico la scuola e le sue problematiche attuali. Non esistono altre vie. Se analizziamo, infatti, l'esperienza di altri Paesi alcuni assai lontani da noi come la Corea del sud, altri molto vicini, come la Polonia, il Portogallo o la Germania ci rendiamo conto dell'importanza di mettere la scuola in cima ai nostri interessi collettivi, culturali e sociali. La Corea del sud ha invertito un trend negativo che la vedeva appena due generazioni fa agli ultimi posti al mondo per gli standard di vita mentre ora è ai primi posti al mondo per la qualità dei suoi servizi e per i suoi successi formativi, questo grazie agli investimenti fatti per la scuola. La

Polonia ed il Portogallo hanno saputo interessarsi alle questioni educative, didattiche e scolastiche tanto da ridurre sensibilmente l'inefficacia e migliorare la qualità e l'equità delle loro istituzioni educative. In Germania il governo federale ha saputo investire nella scuola in seguito ad un dibattito che per mesi ha coinvolto il mondo politico e non è un caso che questo Paese sia considerato la locomotiva europea anche in un momento di forte crisi economica mondiale.

Una via d'uscita: la gestione corretta della classe

La via di uscita in una situazione della scuola italiana molto difficile è la scuola. Se vogliamo incidere positivamente sulle nuove generazioni è necessario prendere atto che solo la scuola con i suoi insegnanti è in grado di rappresentare una speranza per il nostro Paese, una scuola che abbia i suoi attori, gli insegnanti, consapevoli del loro ruolo e della loro missione, intenzionalmente volti al bene dei ragazzi, molto preparati sul piano relazionale, competenti sul piano tecnico-disciplinare, molto abili sul piano della gestione della classe.

I mille problemi che inevitabilmente i ragazzi portano in classe obbligano gli insegnanti a cambiare radicalmente il loro modo di insegnare; infatti, le problematiche personali degli allievi sono così difficili e complesse che, per arrivare ad offrire ad ognuno di loro una prospettiva educativa e azioni didattiche in grado di intercettare le loro esigenze, è necessario essere capaci di gestire la classe, molto capaci.

I capisaldi di una corretta gestione sono molteplici e si possono così sintetizzare:

1. Gestire la classe non significa imporre la disciplina.
2. Mettere al centro degli interessi le risorse degli allievi e non le loro problematiche.
3. Comprendere il grande ruolo delle relazioni.
4. Mettere in atto specifiche strategie di conduzione delle dinamiche di classe.
5. Impostare correttamente la didattica.

Gestire la classe non significa imporre la disciplina

L'insegnante consapevole del proprio ruolo e preparato nell'affrontare un gruppo classe complesso è cosciente che i problemi non si risolvono impostando in aula una disciplina ferrea e assoluta. Le maniere forti, il clima di classe tutto volto al mantenimento di un ordine precostituito, l'intervento diretto e impostato sulla repressione e sul controllo del comportamento degli allievi non danno senso ai nostri giorni. I risultati di un'azione educativo-

Una scuola inclusiva in una società inclusiva. Alcune riflessioni introduttive

di Vincenzo Sarracino, Università degli Studi “Suor Orsola Benincasa” di Napoli

Troppo spesso, quando si parla di educazione, si intende un'azione volta a trasmettere verità a chi ancora non conosce questa verità o non la possiede. Ma prendiamola in un'altra derivazione, che è “educarci”. Educarci vuol dire essere tutti coinvolti, avere tutti un percorso da fare. E in questo percorso dare un senso alla fatica, che inevitabilmente si fa, è importante.

(A. Canevaro)

Abstract in italiano

Può una scuola essere “inclusiva” senza partire dalla realizzazione di una “società inclusiva”? Che cosa è una “società inclusiva”? Quali sono le caratteristiche principali di una “scuola inclusiva”? Che cosa si intende con “includere” e con il suo contrario “escludere”? Il presente contributo propone una riflessione relativamente a tali interrogativi: tutti e ciascuno vanno inclusi, questa è la risposta; gli alunni, infatti, sono differenti fra loro per storia e per cultura, per bisogni, per desideri e per necessità, ma la scuola è aperta a tutti costituzionalmente e pedagogicamente. Tuttavia, l'apertura e l'accoglienza non possono essere generalizzate; infatti, proprio perché ciascuno di noi è da considerarsi un soggetto umano unico e irripetibile e, quindi, anche diverso dagli altri per tante ragioni, ne scaturisce che una “scuola che accoglie” ha bisogno, per comprendere scientificamente il problema, dell'apporto di più discipline: della biologia, della psicologia, della sociologia, dell'economia, delle altre scienze umane e dell'educazione per capire da dove partire e in che direzione procedere.

Abstract in inglese

Can a school be “inclusive” without starting from the realization of an “inclusive society”? What is an “inclusive society”? What are the main characteristics of an “inclusive school”? What is meant by “including” and its opposite “excluding”? This paper proposes a reflection on these questions: everyone must be included, this is the answer. In fact, the students are different from each other in their history and culture. They have diverse needs and desires, but the school is open to all constitutionally and pedagogically. However,

openness and reception cannot be generalized. This is because each of us is to be considered a unique and unrepeatable human being, and therefore also different from others, the reasons being manifold. As a result, a “school that welcomes” needs to scientifically understand the problem through the collaboration of several disciplines: biology, psychology, sociology, economics, human sciences and education to understand where to start from and in what direction to proceed.

* * *

Perché si abbia una scuola inclusiva, è necessario partire dall’idea e dalla realizzazione di una società inclusiva.

Ebbene, che cos’è una società inclusiva?

Non è un luogo elitario di attenzione a pochi, ma, al contrario, un’occasione di ascolto e di risposta per tutti e per ciascuno: è un’organizzazione democratica che pone in primo piano i bisogni della persona, la sua richiesta di aiuto e di cura; la sua richiesta di far parte a pieno titolo della comunità e delle istituzioni del proprio tempo storico.

Essa è, di conseguenza, una società che vuole essere equa e solidale e che, per essere tale, volge il suo sguardo al complessivo, al globale, ai problemi considerati strutturalmente interconnessi con il contesto e che, quindi, si relazionano sia con i soggetti, che si percepiscono vicendevolmente tra loro come interdipendenti ed aventi qualcosa in comune da portare avanti, sia con le istituzioni, che si organizzano a livello integrato, tra loro, per porsi al servizio dei bisogni dei cittadini.

Essa necessita, quindi, per la sua maturazione della collaborazione della famiglia, così come della scuola, della stampa, della parrocchia, dello “spogliatoio” sportivo ecc.

È in famiglia, per esempio, che si acquisiscono le prime nozioni di buona educazione e di educazione civica, di buon comportamento, in casa e fuori, di cura del proprio sé e di apertura e rispetto verso gli altri, verso il bene comune.

La famiglia accorta, infatti, educa i propri figli ad aver cura delle proprie cose, così come dei beni pubblici e, quindi, dei giardini, delle piazze, dei monumenti, della natura e della cultura; insomma, li educa ad apprendere e praticare i primi rudimenti della cittadinanza.

La scuola, a sua volta, rispetto alla famiglia, si configura come agenzia formale, deputata alla formazione dello “strumento testa” (cfr. A. Gabelli, o a preparare una “testa ben fatta” e non solo “piena”, direbbe E. Morin): essa, cioè, è il luogo della formazione razionale del soggetto, dove questi apprende a formalizzare la realtà, a distinguere e a discernere, a separare le quantità, a “leggere” i contesti, passati e presenti, in dimensione diacronica

e sincronica, ad acquisire le regole per essere buon cittadino, soggetto di diritti e di doveri, ad apprendere i linguaggi verbali, portatori di pensiero, e quelli non verbali, a maturare i metodi rigorosi della scienza e della tecnica. Ebbene, sia la scuola che la famiglia, e così le altre istituzioni (parrocchia, partito, associazione ecc.) contribuiscono – se interrelate e integrate tra loro – alla crescita, allo sviluppo, alla formazione del soggetto attraverso indicazioni di messaggi unitari finalizzati ad ottenere un comportamento improntato a regole comuni e condivise.

La società inclusiva, quindi, è una società aperta, attenta ad osservare i bisogni dei soggetti in età evolutiva (asse verticale dei tempi e delle età della vita) e quelli degli stessi nei luoghi praticati e vissuti della vita quotidiana (sociali, scolastici, familiari, associativi, ludici ecc.), così come nei luoghi deputati alla crescita culturale ed intellettuale (scolastici, sperimentali, laboratoriali ecc.).

La scuola inclusiva è scuola dell'equità, cioè, dell'estensione a tutti e a ciascuno dei suoi interventi; è scuola, infatti, che legge i bisogni in maniera attenta e competente su base pedagogico-didattica.

La società inclusiva, per concludere, è una società di eguali, che parte dalla nozione di normalità dei soggetti per affermare che anch'essi, questi ultimi, i normali o normodotati, hanno bisogno di attenzione al momento o in qualche passaggio della loro esistenza, quando il contesto diventa problematico, quando qualcosa non “funziona” più come dovrebbe, quando diventa indispensabile partire dalla modalità di funzionamento, e non dalla patologia, per capire il “bisogno”, “leggerlo”, “osservarlo”, “comprenderlo”, per rispondervi con adeguate strategie, capaci di produrre efficienza ed efficacia.

Ciò premesso, un modello di scuola inclusiva in una comunità chiusa che, a sua volta, ha bisogno di ascolto e di strategie di sviluppo, potrebbe essere quello di don Lorenzo Milani: scuola severa, di “recupero”, di “integrazione”, di “sostegno”, di “cura”, potremmo dire; scuola “piena” nel tempo lungo della didattica e scuola “profonda” nello spazio della riflessione, del coinvolgimento e della partecipazione. Una scuola moderna, quindi, fortemente intellettuale, politica perché autonoma e libera, eppure fortemente stretta dentro i vincoli della disciplina e del rigore. Scuola attenta ai “bisogni educativi speciali” perché tutti possano dare, ma tutti sono diversi tra loro; perché la scuola non è appannaggio dei docenti, ma luogo della partecipazione e della democrazia, del riconoscimento dei diritti e dei doveri del cittadino (cfr. Sarracino, 2009).

Fin qui poche pagine per cercare di delineare i tratti principali di una “scuola inclusiva” in una società, a sua volta, aperta o inclusiva.

Ebbene, cerchiamo di saperne di più.

Che cosa vogliono dire, così, “includere” e il suo contrario “escludere”?¹ Una concezione sociale e politica dell’inclusione non può che prevedere, innanzitutto, un’organizzazione e una gestione democratiche di tutte e di ciascuna istituzione, ai vari livelli politici e sociali: includere vuol dire non escludere, non separare, non isolare, non decentrare, ma al contrario, rafforzare i significati e le pratiche per inserire, avvicinare, chiamare in causa, fare partecipe; significa non allontanare, ma avvicinare, chiamare a rendere conto, a portare il proprio contributo, a seconda delle proprie possibilità e capacità, di idee, di conoscenze e di competenze; significa favorire il dialogo e la partecipazione tra le parti, o meglio tra le persone, in famiglia e a scuola, così come significa, ancora, sviluppare la compartecipazione dei vari soggetti coinvolti nelle scelte comuni, al di là delle diverse visioni della vita e della cultura, quelle stesse che aiutano a migliorare la vita quotidiana e ad incrementare il significato di una esistenza costellata da processi di ricerca continua di apertura verso gli altri, quindi di empatia e di “com-passione”². Ne consegue che la scuola e, in particolare, una scuola che accoglie, condivide, sorregge e intende risolvere, tra gli altri, i problemi dei “diversi”, possa fare riferimento ai molteplici aspetti della questione, sia di natura conoscitiva che organizzativa e gestionale³.

¹ Il verbo “includere”, a nostro parere, può essere letto secondo due linee di significato che possono, tra loro, sia convergere che divergere. Un *primo significato*, infatti, ci rimanda all’azione di un soggetto (o di più soggetti) che “includono” ossia “chiudono dentro”; un *secondo significato*, invece, è sinonimo di “comprendere”, ossia di contenere. Ebbene, se noi ci fermassimo al primo significato, in termini pedagogici, sceglieremmo un modello educativo chiuso, di tipo unidirezionale, trasmissivo, direttivo, nel senso che c’è chi “chiude dentro”, da una parte, cioè opera la scelta, ha il potere di farlo e chi, dall’altra, la subisce. Il problema che si pone, in proposito, è: il “rinchiuso” (si potrebbe dire il recluso) quando e come si emancipa? Quando trova la possibilità di uscire dal recinto? Metaforicamente, come e quando potrà pensare con la propria testa? Il *secondo significato*, invece, è più vicino alla nostra scelta pedagogica perché l’inclusione si presenta qui come modello metaforicamente aperto; includere, in questo caso, è sinonimo di comprensione (capire insieme, interagire, dialogare, fare scelte comuni, lavorare e cooperare per il “bene comune”). Ebbene, secondo noi, è effettivamente in grado di comprendere solo colui che non stabilisce chiusure; chi non costruisce classificazioni; chi non avanza motivazioni o elenca pregiudiziali che allontanano anziché avvicinare. Uno dei compiti di fondo di un educatore, tra gli altri, è quello di porre attenzione all’uso delle parole, alla loro “discriminazione positiva” perché funzionino ed acquisiscano senso pieno e profondo all’interno del contesto (Musello, Sarracino, 2017).

² L’empatia e la compassione sono sinonimi, in molte situazioni. Nel nostro caso li usiamo come tali con il significato di “sentimento di partecipazione verso l’altro”, come il tentativo di mettersi dalla parte dell’altro o, ancora, delle ragioni dell’altro.

³ La scuola, come risulta dal profilo che emerge dai decreti delegati del 1974 e dalle norme successive, frutto del dibattito degli anni Settanta, è un luogo (o dovrebbe esserlo) di

Didattiche trasformative. Metodologie sostenibili per l'insegnamento e l'apprendimento

di *Monica Fedeli, Università degli Studi di Padova*

Abstract in italiano

Da anni l'European Commission sostiene la necessità di avviare una profonda trasformazione nelle pratiche metodologico-organizzative della didattica universitaria al fine di promuovere un insegnamento che sia innovativo, ma anche partecipativo. In linea con queste suggestioni, nel presente contributo si intende approfondire il tema delle metodologie sostenibili che promuovano la partecipazione di tutti gli studenti, dei docenti e di altri attori coinvolti nel processo di insegnamento e di apprendimento. Inoltre, sarà presentato il progetto Teaching4Learning@Unipd, condotto presso l'Ateneo di Padova, in cui diversi docenti volontari si sono confrontati, hanno condiviso le loro esperienze e le strategie didattiche sostenibili adottate con i propri studenti creando delle Faculty Learning Community.

Abstract in inglese

For the past few decades, the European Commission has been supporting the need to start a profound transformation in methodological and organizational practices of teaching at university level in order to promote innovative and participatory teaching practices. In line with these suggestions, the present paper intends to explore the theme of sustainable methodologies which promote the participation of all students, teachers and other actors involved in the teaching-learning process. In addition, the Teaching4Learning@Unipd project of the University of Padova will be introduced. A number of lecturers voluntarily participated in this project to discuss and share their experiences and sustainable teaching strategies they adopted with their students, thus creating a Faculty Learning Community.

* * *

Il contesto europeo

L'innovazione e la spinta verso una trasformazione della didattica universitaria è fortemente sostenuta nei contesti europei di Higher Education in

cui ci si interroga sul ruolo della didattica e su come si possa contribuire in modo significativo a cambiarla nella direzione di creare coinvolgimento e partecipazione per apprendere di più e meglio.

Alcuni dei più recenti documenti europei evidenziano la necessità di innovare l'insegnamento in termini metodologici e organizzativi.

Il framework tracciato da questi documenti propone stimoli e raccomandazioni relativamente:

- alla progettazione e promozione di curricula innovativi, fondati sull'offerta di molteplici modalità di studio (part-time, a distanza, life-long, ecc.) a partire dal riconoscimento di nuovi target (adulti, soggetti già inseriti professionalmente, soggetti che rientrano all'Università dopo esperienze professionali importanti (European Commission, 2011);
- alla valorizzazione dei feedback forniti dagli studenti in merito alla didattica universitaria e al loro coinvolgimento, insieme a quello delle organizzazioni, nella progettazione dei curricula e nella prospettiva di un dialogo tra docenti, studenti, laureati e attori del mercato del lavoro (European Commission, 2013);
- alla promozione di connessioni tra i tre poli del cosiddetto triangolo della conoscenza – istruzione, ricerca e business/innovazione – al fine di colmare il gap, particolarmente ampio nell'ambito delle SSH – Social Sciences and Humanities, tra ricerca e business/innovazione (European Commission, 2011);
- al sostegno e alla valorizzazione di opportunità di cooperazione e partnership tra università e organizzazioni (European Commission, 2011).

Uno slogan emerge in questo nuovo panorama tracciato in materia di Education and Training : “putting knowledge to work”.

La sostenibilità delle metodologie

Quali sono le strategie sostenibili per un insegnamento innovativo e partecipativo?

Partendo da questo semplice interrogativo si cercherà di delineare quelle che sono le componenti fondamentali delle didattiche sostenibili, pensate per far crescere la persona in una dimensione di *educational and organizational development*, in cui tutti gli attori coinvolti possano far sentire le proprie voci. Lo studente, e non l'insegnamento, è posto al centro del processo di apprendimento e la relazione studente-docente diventa una componente fondamentale per apprendere.

Il concetto di sostenibilità può essere esteso a diverse dimensioni: economica, ambientale e sociale. Nelle scienze economiche rappresenta la condizio-

ne di uno sviluppo in grado di assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente, senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri.

La sostenibilità ambientale è considerata una prerogativa essenziale per garantire la stabilità dell'ecosistema, cioè la capacità di mantenere nel futuro i processi ecologici che si realizzano nel presente.

Negli ultimi anni poi sta emergendo il concetto che si basa sulla dimensione di *sostenibilità sociale ed educativa* che rappresenta una delle componenti fondamentali del paradigma della sostenibilità, in cui il miglioramento delle condizioni ambientali è associato alla crescita dell'economia nel suo complesso. Con essa si garantiscono condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione), equamente distribuite per classi e genere.

L'idea è quella di un paradigma educativo, inserito nell'ambito della sostenibilità che sia equo, visibile e realizzabile.

Sostenibilità dunque, come valore condiviso, che permette la creazione di circoli virtuosi e partecipati dove viene valorizzato il ritorno nell'investimento, creando valore per le persone e per le organizzazioni. Valore significa dare senso alle persone, agli studenti e alla società e questo rappresenta sicuramente una delle sfide più impegnative per i tempi che stiamo vivendo (Fedeli, 2008). La sostenibilità nella didattica diventa un valore che dura nel tempo e che è in grado di prefigurare scenari futuri per i nostri giovani; attraverso la condivisione dei saperi e delle conoscenze, il dialogo tra la teoria e la prassi, la creazione di comunità di docenti che consentano di creare valore sociale come precedentemente inteso.

La sostenibilità, come dimensione di un insegnamento che guarda avanti, è caratterizzata da aspetti che riguardano:

- le risorse: la sfida di riuscire ad insegnare con le risorse disponibili;
- il ruolo dello studente: la centralità dello studente e non del contenuto;
- il ruolo del docente: promotore e allestitore di situazioni di apprendimento;
- la diversità di prospettive: il valore della diversità per apprendere;
- il pensiero critico: la promozione del pensiero critico, impegnando studenti e studentesse in ragionamenti che coinvolgano prospettive diverse, promuovendo discussioni, indagando, ponendo domande, mettendo in discussione valori e credenze, costruendo insieme nuova conoscenza e nuovi saperi.

Questa dimensione di sostenibilità porta con sé il valore della relazione e la necessità di uscire dalla "solitudine pedagogica" che caratterizza i nostri tempi, deprivatizzando l'insegnamento per farlo diventare fattore di sviluppo delle comunità così dette: "faculty learning community" (Fedeli & Taylor,

2016; Fedeli, Serbati & Taylor, 2016), promuovendo collaborazione sui temi dell'insegnamento e dell'apprendimento (Fedeli, Frison & Grion, 2017).

I fattori di sviluppo delle metodologie sostenibili

I principi che guidano un approccio sostenibile sono:

- la crescita delle persone, ponendo le persone al centro dei processi;
- le responsabilità condivise tra tutti gli attori coinvolti;
- le relazioni autentiche tra docenti e studenti;
- le partnership intelligenti, in un'ottica di ascolto attivo di tutte le voci in campo;
- la flessibilità con le persone e nelle pratiche.

Tutto ciò si inserisce in un quadro teorico multiplo che trova i suoi ancoraggi nelle teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento che esaltano le dimensioni della didattica learner-centered (Weimer, 2103) e personalizzata (e.g. Hartley, 2003, 2007; Shaikh & Khoja, 2012; Waldeck, 2007), in cui gli studenti sono coinvolti come partecipanti attivi nelle pratiche di insegnamento e apprendimento (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014), ponendo in risalto l'impegno reciproco e l'assunzione di responsabilità (Fedeli, 2016; Fedeli, Frison & Grion, 2017).

Sviluppare apprendimento che coinvolga gli studenti attraverso forme di partnership con i docenti produce benefici, sia per tutti gli attori coinvolti nel processo, che per l'organizzazione che cresce insieme alle persone. Per quanto poi riguarda i docenti e la loro esperienza, il coinvolgimento degli studenti trasforma le pratiche didattiche, dando la possibilità ad entrambi di sperimentare un alto livello di pensiero e riflessione critica (Kreber, 2012; Taylor, 2007).

Alla luce di queste emergenti teorie, i cambiamenti e l'innovazione devono essere favoriti per poter ridefinire il ruolo del docente come persona in grado di passare da un approccio *content-oriented* ad uno *learner-oriented*.

A livello internazionale i processi d'insegnamento/apprendimento e di valutazione sono stati oggetto di profondi cambiamenti tesi a sperimentare e implementare alcuni recenti sviluppi della ricerca educativa. All'interno di tali processi, si è sancita, in particolare, quella "centralità di chi apprende" e ancor di più, quel "protagonismo dello studente" che l'approccio *Student Voice* (Cook-Sather, 2002; Czerniawski & Kidd, 2011; Fielding, 2004, 2012; Flutter & Rudduck, 2004) considera un fattore essenziale per il miglioramento delle pratiche didattiche.

In conclusione ciò che si vuole proporre è un approccio, 'trasformativo e trasversale', all'interno del quale le voci di studenti, di docenti e degli altri



La Pedagogia

aspetti, temi, questioni

Collana diretta da
Riccardo Pagano

Lo sviluppo professionale dei docenti

La proposta di *ragionare* di sviluppo professionale dei docenti e di *agentività* nasce dalla convinzione che, per ripensare la scuola alla luce del recente dettato normativo, occorra un'approfondita e attenta **riflessione critica sul ruolo degli insegnanti** nel generale processo di cambiamento, prefigurando modelli educativi e strategie di azione responsabili e consapevoli dei mutamenti della complessa società contemporanea.

Partendo da tali premesse, il volume raccoglie i contributi di autorevoli studiosi che hanno suggerito **originali prospettive di analisi** e delineato **nuovi scenari di azione**, considerando alcune dimensioni della professionalità docente in un momento cruciale delle politiche educative italiane, caratterizzato dall'approvazione della Legge n. 107 del 13 luglio 2015 e dei Decreti applicativi ad essa relativi.

Il confronto interdisciplinare e internazionale tra le differenti interpretazioni e le molteplici declinazioni dell'*agentività* ha restituito appieno la complessità dell'argomento, stimolando la riflessione soprattutto in relazione al tema dell'inclusione scolastica.



www.edises.it
info@edises.it



ISBN 978-88-9362-194-6



€ 21,00 9 788893 621946