

Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola

Middle Management as crucial mediators of inclusive processes at school

Pomponi Milena, Università degli Studi Roma Tre

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo propone riflessioni in merito alla realizzazione del progetto di ricerca-formazione, R-F, (Asquini, 2018) intitolato *Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola*. Il progetto prende in esame le *politiche inclusive*, una delle tre dimensioni del Modello Sociale (Booth & Ainscow, 2014), analizzate anche nella prospettiva della *teacher agency* (Calvert, 2016). Gli elementi caratterizzati tali approcci, che costituiscono il quadro teorico di riferimento, sono strettamente interrelati a quelli della ricerca-formazione. La R-F, che sostanzia il progetto di ricerca in questione, è finalizzata a valorizzare le figure di sistema al fine di renderle agenti nella promozione di competenze agentive, inclusive e compartecipate. Nello specifico approfondisce il ruolo delle figure di sistema come agenti-vettori nell'ambito dei processi di autoanalisi, autovalutazione e auto-miglioramento e degli strumenti introdotti da tali processi.

ENGLISH ABSTRACT

The contribution proposes reflections on the implementation of the research-training project, R-F, (Asquini, 2018) entitled *System figures as crucial mediators of inclusive processes at school*. The project examines inclusive policies, one of the three dimensions of the Social Model (Booth & Ainscow, 2014), also analyzed from the perspective of teacher agency (Calvert, 2016). The elements characterizing these approaches, which constitute the theoretical framework of reference, are closely interrelated with those of research-training. The R-F, which substantiates the research project in question, is aimed at enhancing the figures of the system in order to make them agents in the promotion of agency, inclusive and shared skills. Specifically, it explores the role of system figures as agents-vectors in the context of self-analysis, self-assessment and self-improvement processes and of the tools introduced by these processes.

Le figure di sistema

Le figure di sistema (Pirola, 2015; Paletta & Bezzina, 2016; Bufalino, 2017; Agrati, 2018) o figure intermedie, denominate anche *middle management*, rappresentano all'interno del contesto scolastico tutti gli insegnanti che ricoprono ruoli e svolgono funzioni, i quali, nell'esplicitare le mansioni loro assegnate coadiuvano il dirigente scolastico nell'adempire alle funzioni appartenenti al proprio ruolo ed alla propria funzione.

Tali figure costituiscono lo *staff* di direzione, affiancano e coadiuvano il DS dal quale ricevono direttive di massima per espletare il proprio mandato ed infine concorrono con il proprio operato nell'organizzazione e nella gestione delle istituzioni scolastiche.

Loro sono insegnanti che assumono responsabilità in aggiunta ed in funzione delle *pratiche inclusive* (Booth & Ainscow, 2014) che si sostanziano nelle attività educativo-didattiche realizzate all'interno delle istituzioni scolastiche. Le responsabilità riguardano tutte le attività che afferiscono alle funzioni dirigenziali (nel caso del/i docente/i delegato/i dal DS, vale a dire insegnanti che in base all'art.7 del Testo Unico – norma oramai superata – venivano designati come primo collaboratore/vicario e secondo collaboratore) e all'ambito organizzativo-gestionale (nel caso di docenti incaricati come figure strumentali, coordinatori di dipartimento e dei consigli di classe, ecc). Si tratta di tutte quelle attività che nell'ambito del Modello Sociale (Ibidem) appartengono alla dimensione delle *politiche inclusive* e trovano esplicitazione nelle procedure e nei processi come ad es.: alcuni compiti specifici delegati dal DS; il coordinamento delle classi e dei dipartimenti; l'attività di tutoraggio per i docenti neoassunti e per i tirocinanti provenienti dall'università; la referenza di gruppi di lavoro progettuale (come ad esempio il Piano Triennale dell'Offerta formativa e la Continuità e l'Orientamento) e di aree specifiche (come ad esempio l'Inclusione e l'Autovalutazione).

L'individuazione delle figure di sistema all'interno dell'organizzazione scolastica attribuisce consistenza significato alla cosiddetta *gestione di mezzo* (1) che “fa da sfondo ad un nuovo modello organizzativo che si interconnette direttamente alla complessità del sistema scuola” (AA.VV., 2015, p. 239).

Quanto detto conduce a pensare all'instaurarsi di una sorta di interrelazione tra duplici aspetti: per un verso tra la figura del dirigente scolastico in termini di professionalità e le svariate figure presenti e operative all'interno della comunità educante; per l'altro verso tra l'attività dirigenziale, in relazione allo svolgimento delle funzioni in seno al ruolo che il DS ricopre, e le svariate attività caratterizzanti la stessa comunità educante.

Le politiche inclusive e la *teacher agency*

L'inclusione, nella prospettiva assunta dal Modello Sociale della disabilità, degli autori Booth & Ainscow (2014) non è considerata una mera/o accoglienza/inserimento di specifiche categorie di allievi (Medeghini et al., 2013; Medeghini, 2018; Bocci, 2019a) all'interno dei contesti scolastici ma è intesa come un'azione finalizzata a mettere in atto processi trasformativi all'interno degli stessi contesti “a partire dal basso” (Bocci, 2018b). Il Modello Sociale interpreta i processi inclusivi come esito dell'azione su tre piani d'intervento: *culture inclusive*, *politiche inclusive* e *pratiche inclusive*. La ricerca focalizza l'attenzione sulla dimensione delle *politiche inclusive*, che rispecchiano il modo in cui la scuola è organizzata e come si può progettare il cambiamento (Dovigo, 2017, p. 39), all'interno del quale tutti gli attori del contesto educativo sono chiamati ad assumere un ruolo attivo in termini di partecipazione e corresponsabilità nelle decisioni e nell'operatività al fine di attuare processi capaci di dare vita alla trasformazione dei contesti in ottica inclusiva (Bocci, 2016; 2018c; 2019a).

Argomentare relativamente alle *politiche* in riferimento alle istituzioni scolastiche significa parlare degli attori del contesto scolastico (dirigente scolastico e docenti, in particolare coloro i quali assolvono funzioni di sistema), del loro agire e dei contesti nei quali interagiscono (Dovigo, 2017) nonché di tutte quelle azioni, proprie, riconducibili ai processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici che connotano la qualità dei processi d'insegnamento-apprendimento e di conseguenza il successo formativo degli studenti.

L'aggettivo *inclusivo*, che correda il termine politiche, presta importanza alla modalità di agire di tutte le figure professionali che ricoprono ruoli o svolgono funzioni all'interno nella scuola e che contribuirebbero a favorire lo sviluppo di competenze agentiche, inclusive e partecipate centrate sul dialogo e sul confronto, sulla condivisione, infine sulla valorizzazione delle risorse umane, del contesto e dell'ambiente.

Alla luce di queste considerazioni le *politiche inclusive* risulterebbero dunque fondamentali per la conduzione delle istituzioni scolastiche in quanto contribuiscono a far evolvere l'organizzazione scolastica come una comunità di pratica (Wenger, 2006; Moretti, 2007; Moretti & Alessandrini, 2015) nella quale si condividono i fini e gli scopi, gli obiettivi e le scelte, si promuove un linguaggio condiviso, si incoraggiano la comunicazione e la collaborazione e si investe sulla formazione continua che si arricchisce di momenti formali, non formali e informali. In questa prospettiva gli attori coinvolti sentono di essere aperti a sperimentare, accoglienti al confronto e disponibili all'impegno reciproco mediante un approccio partecipato e inclusivo che favorisce lo sviluppo dell'*agentività* (Priestley, et al. 2015).

In quest'ottica le *politiche inclusive*, in virtù dell'attenzione rivolta alla dimensione organizzativo-gestionale scolastica, potrebbero rappresentare la dimensione in grado di apportare un contributo: esse rappresenterebbero una lente di studio attraverso la quale analizzare le procedure di autoregolamentazione del sistema, in relazione ai processi di autoanalisi, autovalutazione e di automiglioramento, propri delle istituzioni scolastiche, che richiedono particolare "cura" sotto gli aspetti procedurali, organizzativi e progettuali.

Lo studio di questa dimensione è stato interrelato a quello della teoria della *teacher agency* (Calvert, 2016) che pone al centro l'*agentività* degli insegnanti, intesa come l'agire intenzionale in maniera costruttiva per dirigere la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei colleghi, fondata sull'esperienza e alimentata da fattori interni, quali ad esempio la motivazione, e da fattori esterni, quali ad esempio le condizioni strutturali della scuola.

Alla luce della configurazione assunta nell'ottica della *teacher agency*, la formazione in servizio degli insegnanti, sia iniziale che continua, considerata come leva strategica di ogni traguardo di miglioramento (art.1 c.124 Legge 107/2015; D.M. 797/2016, Piano Nazionale di Formazione per il personale docente, triennio 2016-2019), potrebbe rappresentare il perno che avvia, realmente e concretamente, un cambiamento tale da coinvolgere i dirigenti scolastici e i docenti in maniera attiva, tanto da mettere loro in condizione di percepirsi come professionisti, decisori corresponsabili, co-agenti nel vivere la quotidianità scolastica e partecipati di una comunità aperta al territorio.

La “nuova lente” di studio dello sviluppo professionale è rivolta nei confronti dei professionisti coinvolti, ma anche in riferimento ai contenuti ed alle modalità che caratterizzano e strutturano i percorsi formativi progettati ed organizzati per la formazione. Quanto detto tenendo in considerazione la pianificazione degli stessi percorsi formativi in maniera coerente ed allineata con il Piano di Formazione della scuola, deliberato dal Collegio dei Docenti (Organo Collegiale delle Istituzioni Scolastiche), inserito nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa, correlato al Rapporto di Autovalutazione e funzionale al perseguimento degli obiettivi del Piano di Miglioramento.

Proprio alla luce di quest’ultima considerazione l’articolazione del tema della formazione in servizio induce a riflettere nel ripensare e riorganizzare le modalità di progettazione, in particolare se si rivolge l’attenzione ai processi di autoanalisi, autovalutazione e auto-miglioramento. Quest’ultimi richiedono percorsi formativi che sviluppino una cultura della valutazione di sistema (Domenici, & Moretti, 2011; Direttiva Ministeriale n. 11/2014) e che valorizzino le risorse strumentali, dispositivi quali ad esempio l’*Index per l’inclusione* (Booth & Ainscow, 2014) e le risorse umane coinvolte.

Queste riflessioni inevitabilmente richiamano l’attenzione alla figura del dirigente scolastico ed alle figure di sistema, che nell’esplicitare la loro professionalità, attraverso meccanismi che incentivano l’*agentività*, potrebbero contribuire, in particolar modo a livello dei processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici, a dar vita a processi inclusivi realmente partecipati da tutti gli attori coinvolti mediante la promozione delle condizioni per lo sviluppo di competenze agentive inclusive e compartecipate.

Lo sviluppo di tali competenze all’interno di percorsi formativi potrebbe rappresentare il *trait-d’union* tra le *politiche inclusive* e la conduzione dei processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici. Questa affermazione, tramutata in riferimento alle figure di sistema, comporta considerare quest’ultime come agenti/vettori dei processi inclusivi, i quali possono risultare uno snodo importante per incentivare la reale e concreta partecipazione degli insegnanti soprattutto in riferimento ai processi di autovalutazione e di auto-miglioramento, che richiedono un notevole impegno da parte di tutti gli attori della comunità scolastica.

La ricerca-formazione

Il progetto di Ricerca-Formazione, R-F, (Asquini, 2018) si è avvalso dell’approccio *mixed method* (Lucisano & Salerni, 2002; Domenici, 2009; Trincherò, 2004) con l’intento di offrire un contributo in duplice senso: alla comunità scientifica, nella prospettiva di verificare la reale possibilità di attivare tali processi inclusivi e di realizzare un progetto che possa ridurre “le distanze” tra il piano teorico e quello pratico, tra il “mondo accademico” e il “mondo della scuola”; alle singole scuole, nella prospettiva di contribuire a ripensare possibili azioni di miglioramento in riferimento ai processi di autoanalisi e di auto-miglioramento e di realizzare un percorso di ricerca che possa risultare funzionale alle esigenze delle istituzioni scolastiche coinvolte ed abbia una ricaduta fattiva e concreta nel loro vissuto quotidiano organizzativo-gestionale ed educativo-didattico.

La R-F si configura come una ricerca situata e partecipata con l'obiettivo di promuovere/consolidare la co-costruzione dello sviluppo all'apprendimento professionale attraverso la compartecipazione attiva dei dirigenti scolastici e dei docenti delle scuole coinvolte. La pianificazione e l'organizzazione di spazi deputati al confronto, alla condivisione, alla riflessione contribuisce a rendere i dirigenti ed i docenti delle scuole coinvolte corresponsabili nell'agire in merito all'analisi di dati ed alla co-produzione di possibili soluzioni strategiche da inserire all'interno del Piano di Miglioramento della scuola.

Essa (la R-F) rappresenta un approccio metodologico coerente con le prospettive di studio delle *politiche inclusive* e della *teacher agency* e funzionale ai processi inclusivi in quanto pone la massima attenzione: allo sviluppo dell'apprendimento professionale; all'unicità ed alla specificità dei contesti; alla co-costituzione di un gruppo di lavoro-ricerca inter/intra-istituzionale (Ministero, Istituzione Scolastica, Università), volto alla trasformazione dell'agire educativo. Quest'approccio assume ancor più valore mediante la promozione di un *mindset* (Dweck, 2013) strutturato nella prospettiva di studio della ricerca scientifica, attraverso la cura nella raccolta, nell'analisi e nella documentazione dei risultati e dei processi, e di un pensiero e un agire riflessivo negli attori del contesto scolastico mediante un continuo atteggiamento di confronto e condivisione.

Nel percorso di ricerca è stato scelto il *disegno convergente* con fasi parallele, secondo il quale lo studio qualitativo e quantitativo è stato condotto in parallelo analizzando «*aspetti differenti* del fenomeno: lo studio quantitativo si focalizza sugli aspetti «oggettivi» (descrizione e spiegazione), lo studio qualitativo si focalizza sugli aspetti «soggettivi» (descrizione, interpretazione, comprensione)» (Trincherò & Robasto, 2019, p. 7, p. 91).

L'unità d'analisi, in coerenza con quanto argomentato in merito alla scelta metodologica relativa alla ricerca-formazione e ai *mixed method* (Trincherò & Robasto, 2019), è costituita dalle istituzioni scolastiche autonome. Queste ultime rappresentano il campione non probabilistico a scelta ragionata (Corbetta, 1999) individuate tenendo in considerazione alcune caratteristiche in relazione all'oggetto di studio (Ibidem). I criteri presi in esame ai fini della scelta delle scuole sono i seguenti: l'interesse per i temi dell'inclusione scolastica; le esperienze pregresse in progetti finalizzati alla promozione dell'inclusione; il grado di investimento nella formazione; la disponibilità da parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti a partecipare al progetto di ricerca; la disponibilità da parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti nel sostenere i passaggi amministrativi fondamentali finalizzati all'approvazione del progetto di Ricerca-FormAzione, mediante la delibera del Collegio dei Docenti e del Consiglio d'Istituto; la piena disponibilità da parte della scuola ad accogliere e sostenere la presenza del ricercatore, nel ruolo dell'amico critico, durante momenti, formali e non formali, che fanno parte del vissuto quotidiano dell'istituzione scolastica (quali ad esempio il collegio docenti, momenti dedicati alla formazione, la giornata quotidiana scolastica).

Il campione, dunque, è costituito da 407 docenti appartenenti alle tre (3) istituzioni scolastiche e da ventotto (28) dirigenti scolastici suddivisi nel seguente modo: centotrenta (130) Docenti dell'Istituto Comprensivo Anagni, presso la città di Anagni; centotrentotto (138) Docenti dell'Istituto Comprensivo Padre Semeria, presso la città di Roma; centotrentanove (139) Docenti della Scuola di Secondo Grado, Liceo Anco Marzio, presso la città di Ostia; tre (3) Dirigenti Scolastici delle istituzioni scolastiche menzionate; venticinque (25) Dirigenti Scolastici immessi in ruolo che hanno partecipato al percorso di formazione per i Dirigenti Scolastici neoassunti organizzato dall'USR Sardegna.

Il primo livello d'indagine quanti-qualitativa, definita conoscitiva, è stato svolto durante la seconda fase del progetto di ricerca ed ha coinvolto tutte le istituzioni scolastiche sopra indicate mediante la somministrazione del *Questionario RiPIAC* e la conduzione dell'*Intervista RiPIAC*, due strumenti appositamente costruiti.

Il secondo livello d'indagine qualitativa, definita profonda, è stata svolta a partire dalla terza fase del progetto di ricerca ed ha coinvolto due delle tre istituzioni scolastiche mediante la partecipazione, da parte dei dirigenti scolastici e dei docenti, nel prendere parte ai *focus group*. Nella scelta delle due scuole sono stati presi in esame alcuni criteri, quali sono: il consolidamento di percorsi progettuali formativi sul costruito d'inclusione; la conoscenza, da parte dei partecipanti, dello strumento dell'*Index* per l'inclusione; lo sviluppo di attività progettuali mediante l'utilizzo di tale strumento; l'inserimento - all'interno degli obiettivi di processo del Piano di Miglioramento - della costituzione del gruppo di lavoro *Index Team*. Il campione del secondo livello è costituito, dunque, da due (2) istituzioni scolastiche all'interno delle quali si sono costituiti due gruppi *Index Team* di seguito riportati: *Index Team*, costituito da 10 partecipanti (9 Docenti e il DS) dell'Istituto Comprensivo Padre Semeria, presso la città di Roma; *Index Team*, costituito da 7 partecipanti (6 Docenti e il DS) della Scuola di Secondo Grado, Liceo Anco Marzio, presso la città di Ostia.

Le figure di sistema: riflessioni in merito ai processi di autoanalisi, autovalutazione e auto-miglioramento

Le istituzioni scolastiche - a seguito del Regolamento Recante Norme sull'Autonomia Scolastica (DPR 275/1999) fino alla Legge 107/2015 ed ai successivi Decreti Legislativi - sono chiamate a svolgere processi di autoanalisi, autovalutazione e auto-miglioramento (art. 6 DPR 80/2013) articolati in quattro fasi: 1) l'autovalutazione; 2) la valutazione esterna; 3) le azioni di miglioramento; 4) la rendicontazione sociale.

Questi processi hanno "ragione d'essere" in seno all'introduzione dei documenti fondanti dell'istituzione scolastica, quali sono il Rapporto di Autovalutazione, RAV, e il Piano di Miglioramento, PdM, (DPR 80/2013; Direttiva Ministeriale 11/2014) i quali pongono alla base di tali processi l'analisi di tutti i passaggi "critici" riferiti all'organizzazione, alla progettazione ed alla realizzazione dell'offerta formativa definita all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, PTOF.

I processi di autoanalisi, autovalutazione e auto-miglioramento si configurano come un piano strategico, che avvia un processo circolare da interpretare “in modo dinamico come uno stimolo alla riflessione continua, come coinvolgimento di tutta la comunità scolastica per analizzare le modalità organizzative, gestionali e didattiche messe in atto (Damiani & Demo, 2016)” (Bocci, 2019b, p.546).

In merito a questi processi risulta interessante sottolineare l’analisi trasversale, in termini di rapporto di interdipendenza virtuoso, tra la qualità dei processi educativo-didattici e la qualità dei processi inclusivi della scuola nell’ottica giustappunto di autovalutazione e di auto-miglioramento.

Quest’ultimi da considerare secondo una duplice lente tale da qualificare gli stessi (processi) mediante il significato di *inclusivi*: per un verso riferita al coinvolgimento, in termini di motivazione e della qualità dell’operato e dell’impegno dei professionisti in prima persona; per un altro verso riferita alle procedure e ai *micro-step* che sostanziano la complessa sequenza del procedimento e che ne caratterizza le varie fasi.

L’introduzione di tali strumenti avvia una serie di procedure automatizzate e sistemiche, le quali hanno indotto le istituzioni scolastiche a ripensare la conduzione della scuola e a riorientare i processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici a livello di organizzazione di sistema, richiedendo agli attori del contesto scolastico, in particolare ai dirigenti scolastici ed alle figure di sistema, lo sviluppo di competenze di agentività inclusive (Sibilio & Aiello, 2018) e partecipate nella prospettiva di un co-agire orientato all’apprendimento professionale (Calvert, 2016).

Nello specifico della R-F realizzata, i dati rilevati durante l’indagine quantitativa e le considerazioni emerse durante l’indagine qualitativa mettono in evidenza una scarsa ed eterogenea partecipazione dei differenti attori della comunità scolastica alle diverse procedure che sono parte integrante delle politiche scolastiche (PTOF, RAV, PDM, PAI ora PdI). Questa considerazione scaturisce anche dai risultati di una ricerca esplorativa svolta in alcune scuole (Bocci, 2018a), ma anche da un’analisi dei siti di altri studi (Ianes, 2015; D’Alessio et al., 2017) nonché dall’osservazione diretta dei contesti scolastici nell’ambito di indagini compiute mediante l’utilizzo dell’Index for Inclusion (Demo, 2017; Bocci, 2018a).

All’interno di questo scenario si colloca l’intervento delle figure di sistema, le quali nell’ambito dell’ipotesi di ricerca della R-F, fungono da agenti/vettori dei processi inclusivi e, contestualmente, si ritiene siano promotori di azioni formative orizzontali (tra pari) finalizzate a promuovere mediante l’*agentività* nuove e più significative forme di apprendimento/sviluppo professionale. A sostegno dell’importanza del ruolo di queste figure giungono le riflessioni avanzate all’interno dei *focus group* da parte degli *Index Team* secondo cui - a seguito dell’analisi ed interpretazione dei dati rilevati durante l’indagine quantitativa mediante il Questionario e l’Intervista RiPIAC - questi strumenti, benché ritenuti strategici per il processo di valutazione e ri-orientamento della progettazione dell’organizzazione scolastica, rischiano di essere percepiti come standardizzati, predefiniti, calati dall’alto, ossia avulsi dal contesto.

Le insegnanti dei gruppi di lavoro *Index Team*, all'interno dei *focus group*, hanno sostenuto l'importanza della valorizzazione delle figure di sistema, mediante il coinvolgimento in percorsi formativi pensati nell'ottica dello sviluppo dell'apprendimento professionale e di competenze agentiche, inclusive e compartecipate volti a veicolare comportamenti che risultino essere fondamentali per la gestione dei processi di autovalutazione e auto-miglioramento.

Riflessioni Conclusive

Il tema delle figure di sistema è di complessa argomentazione in virtù delle questioni aperte rispetto alle quali questo tema si sviluppa: il riconoscimento giuridico nonché economico; la formalizzazione del loro ruolo ai fini della progressione di carriera; le funzioni svolte in rapporto al ruolo del DS e contestualmente alla complessità dell'organizzazione scolastica. Altresì importanti sono le modalità d'intervento, nelle quali si sostanziano le loro funzioni, affinché le procedure e i dispositivi che compongono i processi di autoanalisi, autovalutazione ed auto-miglioramento rispecchino realmente l'identità della comunità scolastica intesa come espressione di tanti vissuti professionali.

In questa prospettiva si evidenzia come sia ancor più necessario lo sviluppo di competenze di *agentività* orientate all'inclusione, alla dinamicità e alla flessibilità relative ai segmenti caratterizzanti i processi organizzativo-gestionali le quali siano volte ad incoraggiare una "cultura" allo sviluppo d'apprendimento professionale di tipo inclusivo che sia insita nella professionalità del singolo docente e di tutta la comunità scolastica.

Note

(1) «Dalle azioni dello *staff* sono coordinati processi che portano al raggiungimento degli obiettivi attesi. Il *middle management* favorisce la comunicazione tra dirigenza e stakeholder, per il buon funzionamento delle relazioni tra le parti e per un lavoro organico finalizzato al successo formativo: co-costruire, monitorare, documentare, rendicontare» (AA.VV., 2015, p.239).

Bibliografia

AA.VV. (2015). Middle management: dalle figure di Sistema ai quadri intermedi. In G. Cerini, *Dirigenti Scolastici di nuova generazione* (pp. 236-246). Santarcangelo di Romagna: Maggioli.

Agrati, L.S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 2(2), 48-61.

Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.

Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja & U. Zona (Eds.), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi* (pp. 15-82). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Bocci, F. (2018a). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1069-1081). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2018b). 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.
- Bocci, F. (2018c). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Bocci, F. (2019a). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (Ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2019b). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci & G. Moretti (Eds.), *Il Tutor dei docenti neoassunti* (pp. 87-105). Roma: Roma TrePress.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola (F. Dovigo, Trans.). Roma: Carocci (Original work published in 2011).
- Bufalino, G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 151-161.
- Calvert, L. (2016). Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work. Oxford: OH, Learning Forward & NCTAF.
- Corbetta, P. (1999). Metodologia e tecniche della ricerca sociale. Bologna: Il Mulino.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (Eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- Damiani, P., & Demo, H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'inclusione: una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education*, 4(1), 83-101.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n. 59. <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>
- Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado (s.o. G.U. n.115 del 19/5/1994)
- <https://www.miur.gov.it/documents/20182/111723/Decreto+Legislativo+297-1994.pdf/6127918b-8dab-448f-a262-7f5fa6365edd?version=1.2&t=1495211786845>
- Decreto Ministeriale 19 ottobre 2016, n. 797, Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti 2016-2019.
- https://www.istruzione.it/piano_docenti/

Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'Inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.

Direttiva 18 settembre 2014, n. 11. Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2016/2017, 2017/2018. https://www.istruzione.it/allegati/2014/DIRETTIVA_SISTEMA_NAZIONALE_DI_VALUTAZIONE.pdf

Domenici, G. (2009). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.

Domenici, G., & Moretti, G. (Eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.

Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci Faber.

Dweck, C.S. (2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli.

Ianes, D. (2015). *Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana*. In R. Vianello, & S. Di Nuovo (Eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.

Legge 13 Luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015)

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e Formazione*. Roma: Carocci.

Medeghini, R. (2018). *Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione*. In AA.VV. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.

Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (Eds.) (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

Moretti, G. (2007). *Scuola Inclusiva e innovazione: comunità di pratica e reti interistituzionali*. In A. Leone & G. Moretti (Eds.), *Formazione continua e Ricerca nell'università. Progettazione e valutazione di un corso di specializzazione per insegnanti* (pp. 37-70). Cagliari: CUEC

Moretti, G., & Alessandrini, G. (2015). *Community of Practice and Teacher's Professional Development: An Explorative Survey*. *Educational, Cultural and Psychological Studies, Special Issue on Leadership in Education: Policy Debates and Strategies in Action*, 11, 253-273.

Paletta, A., & Bezzina, C. (2016). *Governance and Leadership in Public Schools: Opportunities and Challenges Facing School Leaders in Italy*. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 524-542.

Pirola, L. (2015). *Middle Management and school Autonomy in Italy: The Case of Teacher as Instrument Function*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 11, 89-101.

Priestley, M., Biesta G.J.J., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: what is it and why does it matter?* In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge

Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.) (2018). *Lo sviluppo Professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa* (pp. 1-138). Milano: Mondadori Education.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.