



## IL PROFILO DEL DOCENTE INCLUSIVO NELLA SCUOLA SECONDARIA

### Un'indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania

THE PROFILE OF THE INCLUSIVE TEACHER IN THE SECONDARY SCHOOL.

An exploratory investigation carried out at the Specialization Course for Educational Support Activities for Pupils with Disabilities at the University of Catania

DANIELA GULISANO,  
Università degli Studi di Catania, Italia

---

#### KEYWORDS

Teachers  
Inclusion  
Professional skills  
Support Course  
Empirical research

---

#### ABSTRACT

*In this research, the Author attempts to deepen and analyze the first results that emerged from an exploratory survey of a descriptive nature aimed at students / teachers of the Specialization Course for didactic support activities for pupils with disabilities of the University of Catania. in the academic year 2021/2022 with the aim of investigating the quality and professional skills of the inclusive teacher. Along this direction, 663 teachers / students of the secondary school of I and II degree were reached, currently engaged in specialization. This contribution presents the theoretical and methodological framework of the research and an initial description and analysis of some of the data collected.*

---

#### PALABRAS CLAVE

Docenti  
Inclusione  
Competenze professionali  
Corso Sostegno  
Ricerca empirica

---

#### RESUMEN

*In questa ricerca l'Autrice tenta di approfondire ed analizzare i primi risultati emersi da una un'indagine esplorativa di natura descrittiva rivolta ai corsisti/docenti del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Catania nell'anno accademico 2021/2022 con l'obiettivo di investigare la qualità e le competenze professionali del docente inclusivo. Lungo questa direzione, sono stati raggiunti 663 docenti/corsisti della scuola secondaria di I e II grado attualmente impegnati nella specializzazione. In questo contributo viene presentato l'impianto teorico e metodologico della ricerca e una prima descrizione e analisi di alcuni dati raccolti.*

---

Recibido: 11/ 08 / 2022

Aceptado: 30/ 10 / 2022

## 1. Il Profilo del docente inclusivo: introduzione e obiettivi della ricerca

In una società in cui l'esercizio di una professione richiede traguardi formativi elevati ed un bagaglio articolato di competenze specialistiche, non è possibile pensare di affidare il destino di uno studente disabile ad interventi superficiali o approssimativi (D'Alonzo & Maggolini, 2013).

L'insegnamento, si è detto, è una professione in forte evoluzione e molte sono le aree di *competenza del docente inclusivo* «che deve guidare le attività di apprendimento, ma svolgere anche funzione di consulenza/orientamento a favore degli studenti, essere un mediatore culturale, fare da tramite tra scuola e comunità sociale, collaborare alla gestione della classe e dell'istituzione» (Meirieu, 2013, p. 66).

L'OECD ha ribadito l'importanza di costruire le "giuste" competenze inclusive per trasformarle in «lavori migliori e vite migliori» (OECD, 2012), così come ha fatto la Commissione Europea nella *Strategia Europa 2020* e poi nell'*Agenda 2030*, «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti e [...] costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per una scuola di tutti e di ciascuno» (www.unirc.org).

Pertanto, all'interno del percorso di formazione dei docenti, la scelta di costruire le "giuste" competenze e di percorre la direzione della professionalizzazione «permette di connettere una serie di dispositivi volti all'acquisizione di saperi "da insegnare e per insegnare" con altri dispositivi che offrono un'immersione nella complessità delle pratiche professionali» (Strollo & Capobianco, 2017, p. 179).

*Ma quali sono le "giuste" competenze che il docente inclusivo deve possedere?*

A questo scopo può essere utile avvalersi del contributo di Perrenoud (2016, p. 65) che analizza un variegato inventario di competenze del *docente esperto*, che nel loro insieme cercano di cogliere il "movimento della professione". L'attenzione è posta non tanto sul ruolo e sui compiti più tradizionali del docente, ma su quelli che si palesano come emergenti. Questo implica anche la rivisitazione di competenze antiche e consolidate, vale a dire dell'insieme delle risorse che si è in grado di mobilitare per fronteggiare situazioni complesse.

Le dieci nuove competenze, a tal fine, sono così definite:

1. Organizzare e animare situazioni di apprendimento;
2. Gestire la progressione degli apprendimenti;
3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione;
4. Coinvolgere gli studenti nei loro apprendimenti e nel loro lavoro;
5. Lavorare in gruppo;
6. Partecipare alla gestione della scuola;
7. Informare e coinvolgere i genitori;
8. Servirsi delle nuove tecnologie;
9. Affrontare i doveri e i dilemmi della professione;
10. Gestire la propria formazione continua.

Per realizzare ciò, come magistralmente afferma Mulè (2010), è necessario che il docente oltre ad essere un esperto conoscitore dei propri ambiti disciplinari, il conoscitore delle scienze dell'educazione secondo una prospettiva pedagogica, psicologica, didattica, giuridica, debba essere un «esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del soggetto *educandus* ma anche un conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in *conoscenze, abilità e competenze*» (Mulè, 2010, p. 63).

Ne consegue la necessità di un'attenzione alla formazione iniziale ed in servizio dell'insegnante tesa a sviluppare ed elevare la sua professionalità, che deve essere intesa non più come un dovere, ma come un diritto di crescita personale e professionale.

Già nel 2013 il Gruppo di Lavoro tematico della Commissione Europea "*Sviluppo professionale degli insegnanti*" aveva pubblicato il suo Rapporto finale sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti per ottenere migliori risultati di apprendimento. In esso, l'insegnamento è riconosciuto come «un insieme complesso e dinamico di conoscenze, competenze, saperi, valori (inclusivi) e attitudini, la cui acquisizione e il cui sviluppo sono un esercizio che dura un'intera carriera e che richiede una pratica riflessiva e risoluta e un riscontro di alta qualità» (www.europa.eu).

La costruzione di una scuola inclusiva non può che avvenire attraverso gli insegnanti quali «agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci cioè di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013, pag. 9). Oltre a ciò, preparare *docenti di qualità*, in grado di rispondere alle diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, è l'iniziativa che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive nell'ottica di una scuola "per tutti e per ciascuno", una scuola in grado di porre l'inclusione e il successo formativo al centro della propria progettualità (European Agency, 2003).

In particolare risulta significativo, a questo fine, il documento sui *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva del 2009* nel quale si sottolinea l'importanza di ampliare una didattica flessibile ed attiva in

risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli studenti. A tal fine, nel documento vengono formulate le seguenti raccomandazioni (www.european-agency.org):

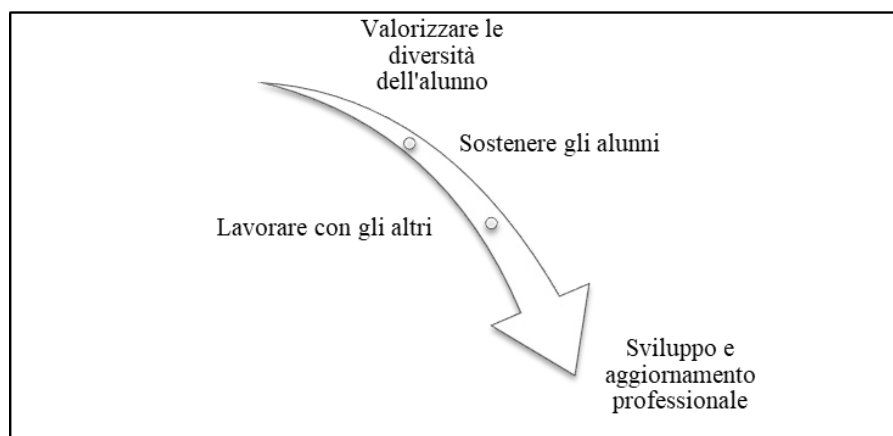
- ampliare la partecipazione per accrescere le opportunità di tutti gli alunni;
- istruzione e formazione dei docenti all'integrazione scolastica;
- cultura organizzativa e valori etici che promuovono l'integrazione scolastica;
- organizzate strutture di sostegno per promuovere l'integrazione;
- sistemi di finanziamento flessibili che promuovono l'integrazione;
- legislazione che promuove l'inclusione.

Il *National Center Educational Restructuring and Inclusion* (NCERI) a tal proposito identifica la *scuola inclusiva* come: «una diversa organizzazione nel risolvere i problemi, come una comune missione che enfatizza l'apprendimento per tutti gli studenti. Essa impegna e sostiene gli insegnanti e lo staff [...] nel creare e mantenere un clima favorevole all'apprendimento. Una scuola inclusiva efficace riconosce di aver bisogno di una leadership condivisa, di un'assistenza continua per gli insegnanti e di uno sviluppo professionale a lungo termine» (Lipsky & Gartner, 1997, pp. 99-100).

Al centro di questo percorso non può non esserci, quindi, il ruolo della formazione dei docenti (Mulè y De Luca, 2021) 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.

A fronte di tali questioni urgenti, è stato sviluppato (ed è bene riprendere) il *Profilo dei docenti inclusivi*, uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l'inclusione* realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* (2012), i cui valori principali, ciascuno pertinente a specifiche aree di attinenza sono (cfr. Fig. 1): *Valorizzare le diversità degli alunni*, significa considerare le differenze come una risorsa e una ricchezza. Riguarda l'area della competenza relativa alle opinioni personali sull'inclusione e sulle differenze di apprendimento. Adottare l'ottica inclusiva significa riconoscere la presenza di molteplici istanze e creare una scuola attenta ai bisogni e alle caratteristiche di ogni alunno al fine di realizzare la piena padronanza delle competenze base per partecipare attivamente al vivere sociale; *Sostenere gli alunni*, significa imporsi alte aspettative relative allo sviluppo e agli esiti di apprendimento degli studenti. Le aree di competenza riguardano la promozione dell'apprendimento di tutti e l'uso di approcci didattici efficaci. Per far sì che lo studente sviluppi la sua crescita personale è necessario che si senta accolto in un contesto che promuove e valorizza la sua autostima e il suo senso di autoefficacia. È necessario, inoltre, che i docenti siano capaci di gestire la classe promuovendo l'inclusione e il rispetto delle differenze attraverso strategie didattiche inclusive volte a stimolare una riflessione sui comportamenti e sugli apprendimenti; *Lavorare con gli altri*, significa collaborare con le persone coinvolte nel processo di inclusione, tra cui i genitori, le famiglie e gli altri docenti. Agire in questo modo comporta un costante dialogo con la famiglia in modo da comprendere in maniera sempre più completa le caratteristiche dell'alunno e le eventuali difficoltà che incorrono; *Sviluppo e aggiornamento professionale*, significa che ogni docente ha la responsabilità di riflettere costantemente sul proprio operato.

Figura 1. Competenze del Docente Inclusivo



Fonte: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012

Detto ciò, emerge con forza la necessità di un cambiamento paradigmatico, strutturale e pratico che apra alla prospettiva inclusiva e la faccia diventare di tutti e non solo di qualcuno, includendo in questa prospettiva di cambiamento anche e "soprattutto" la formazione dei docenti (Dovigo, p. 48).

A fronte di ciò, alla luce di quanto argomentato nelle parti precedenti, partendo dalle indicazioni sviluppate dal documento internazionale dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* in relazione

al “Profilo del docente inclusivo”, si è deciso di mettere a punto un’indagine esplorativa di natura descrittiva, seguendo il paradigma della ricerca esplorativa *survey* primaria su dati originali, rivolta ai corsisti/docenti della scuola secondaria di I e II grado del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell’Università degli Studi di Catania nell’anno accademico 2021/2022 con l’obiettivo di investigare, attraverso la somministrazione di un questionario *mixed method*, la qualità del profilo e delle competenze professionali del docente inclusivo, al fine di un rinnovamento sostanziale della didattica e dei processi inclusivi e progettuali per una scuola che sia realmente rivolta a rispondere ai bisogni differenziati di tutti gli studenti.

La tendenza, quindi, è stata quella di abbandonare la prospettiva del metodo di ricerca classico, troppo legata al dualismo metodi quantitativi/qualitativi, in favore di una ricerca multimetodo, in cui gli stessi costrutti vengono rilevati con più tecniche diverse, quantitative e qualitative, secondo un processo di triangolazione, in cui i dati raccolti con una tecnica validano e arricchiscono quelli raccolti con altra tecnica.

## 2. Fasi della ricerca, metodologie e determinazione del campione

Cosa significa fare ricerca in educazione? Con la parola ricerca si vuole designare una riflessione sul fatto educativo condotta con appropriato metodo scientifico (Trincherò, 2002, p. 21).

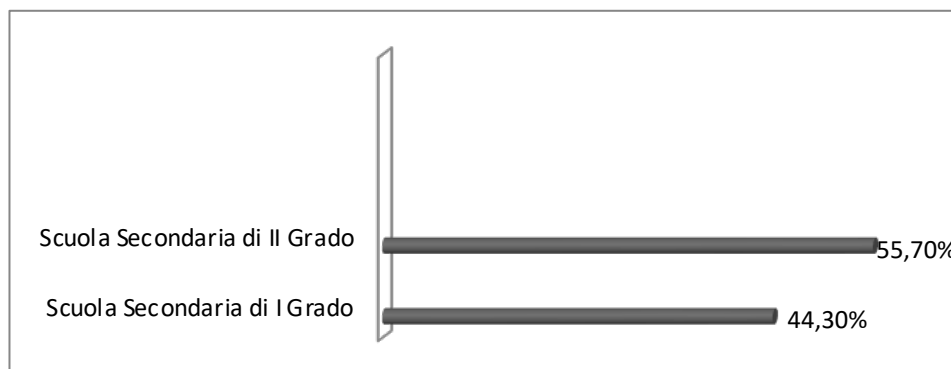
In tutti gli ambiti disciplinari il fare ricerca è uno strumento di conoscenza, utile a scoprire e a comprendere ciò che era precedentemente sconosciuto o a gettare una nuova luce su problemi o tematiche.

Fare ricerca aiuta ad arricchire i diversi campi del sapere di evidenze empiriche, contribuendo in generale al dibattito scientifico (Benvenuto, 2015).

In merito alla ricerca empirica, Robasto (2014, p. 9) afferma che, «è uno dei modi possibili per rispondere ad un problema o per soddisfare un interesse conoscitivo in ambito educativo; [...] la ricerca empirica comporta un percorso che, in una serie di tappe rigorosamente condotte, permette allo studioso di giungere a delle risposte non improvvisate, affidabili e controllabili».

A tal fine, si è **determinato** il campione oggetto dell’indagine tramite *questionario anonimo* rivolto ai docenti/corsisti, ritenendolo più idoneo ad ottenere informazioni su un gran numero di soggetti con grande rapidità e quindi utile a rilevare dati in estensione (Trincherò, 2002). Per quanto concerne la determinazione del quadro di campionamento, si è scelto uno schema di campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi, che ha interessato complessivamente 663 docenti della scuola secondaria di I (Freq: 292; 44,30 %) e II grado (Freq: 367; 55,70 %) del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell’Università degli Studi di Catania.

Grafico 1: Campionamento dei docenti/corsisti



Fonte: Daniela Gulisano, 2022

## 3. Dispositivi di rilevazione e modalità di somministrazione

L’articolazione della ricerca ha visto, nella primissima fase, immediatamente successiva alla determinazione del campione dal punto di vista quali-quantitativo, lo studio e la scelta degli *items* (domande strutturate, semi-strutturate e non strutturate-aperte).

La preparazione di un questionario, in tutte le sue parti, rappresenta uno dei momenti più delicati di ogni ricerca, tanto più che nella sua formulazione non esistono regole semplici e facilmente applicabili che garantiscono ad uno strumento il possesso di qualità fondamentali. Un buon questionario deve, tuttavia, avere finalità precise e chiaramente delimitate. L’inclusione di ogni elemento deve essere giustificata dalla previsione che esso fornirà informazioni significative sul tema che si vuole studiare (Caselli, 2005, p. 89).

Lungo questa direzione, la costruzione del questionario procede secondo alcune fasi tipiche (Trincherò, 2002, p. 197):

1. La precisazione dello scopo e del tema su cui è centrato il questionario;
2. La definizione delle variabili di sfondo;

3. Uno studio esplorativo sulla popolazione di soggetti a cui il questionario è destinato;
4. La formulazione, l'ordine e le sezioni delle domande;
5. La predisposizione delle modalità di presentazione del questionario;
6. La somministrazione pilota o *pretest* del questionario.

Ai fini della ricerca "Il Profilo del docente inclusivo" si è scelto di utilizzare, per i docenti/corsisti oggetto di indagine, alcune tipologie di domande a partire da una frammentazione generale dello strumento in 25 quesiti suddivisi in tre blocchi di domande orientate alla rilevazione di informazioni riguardanti: la posizione lavorativa, gli anni e la disciplina di insegnamento; le competenze possedute in relazione al profilo del docente inclusivo; l'utilizzo di strategie e metodi di didattica inclusiva, attiva e laboratoriale; i punti di forza e di debolezza nell'implementazione di una scuola realmente "equa ed inclusiva"; la conoscenza della *Teacher Agency inclusiva*, etc.

Si è trattato di implementare e convalidare un dispositivo di rilevazione composto da *items* strutturati (alcuni composti in scala Lickert e in scala di Frequenza), semi strutturati, non strutturati-aperti, ciascuno orientato a sviluppare un argomento specifico in ordine alla finalità dell'indagine.

L'integrazione tra la sezione strutturata e semi-strutturata del questionario e la sezione di intervista "aperta" ha permesso di realizzare un'indagine scientifica che raccoglie dalla risposta più circoscritta e quantitativa a quella più libera, in modo da lasciare comunque la possibilità di far emergere qualche elemento importante o suggerimento in riferimento ai punti di forza e di debolezza dei metodi e tecniche di didattica "attiva" e laboratoriale.

Successivamente si è proceduto all'organizzazione migliore per la somministrazione. Si è scelto di utilizzare il supporto elettronico *Google drive* (sezione moduli) per la somministrazione ai docenti/corsisti.

#### **4. Strumenti e tecniche di decodifica e analisi**

Terminata la seconda impegnativa fase di raccolta dei questionari rivolti ai docenti si è proceduto alla codifica dei dati.

In sede di codifica dei dati, è stato utilizzato il programma *Google Drive* (sezione moduli), per la raccolta dati e informazioni, la creazione di una matrice di dati in formato elettronico tramite un foglio di calcolo elaborato con *Microsoft Excel* sotto forma di tabella a "doppia entrata", e infine, il programma *SPSS Statistics 26.0* della Ibm per l'elaborazione statistica e la strutturazione grafica.

A tal fine, occorre evidenziare come le domande semi-strutturate e non strutturate-aperte si sono potute aggregare, riconducendole a delle *label* rappresentative delle tipologie frequenti e ideali per tipi e categorie di risposta.

Si chiarisce che, per brevità di sintesi, da questo punto a seguire nell'esposizione del rapporto di ricerca, le tabelle in allegato riportano in maniera completa i dati di alcuni *item* (secondo le statistiche descrittive e di frequenza) presenti nei questionari, ritenuti maggiormente indicativi ai fini dell'esplicazione dei risultati complessivi della ricerca che sono ancora in fase di studio e analisi strutturale.

#### **5. Presentazione di alcuni risultati della ricerca e discussioni *in itinere***

La prima sezione strutturata del questionario ha permesso di inquadrare e definire la popolazione campionaria, rappresentata dai docenti/corsisti della scuola secondaria di I e II grado del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Catania nell'anno accademico 2021/2022.

A fronte di ciò, si tiene evidenziare come il rapporto di ricerca analizzato in questo studio rappresenta una parte esigua degli *item* somministrati tramite questionario, ancora in fase di studio e analisi. Da una prima disamina si evince che:

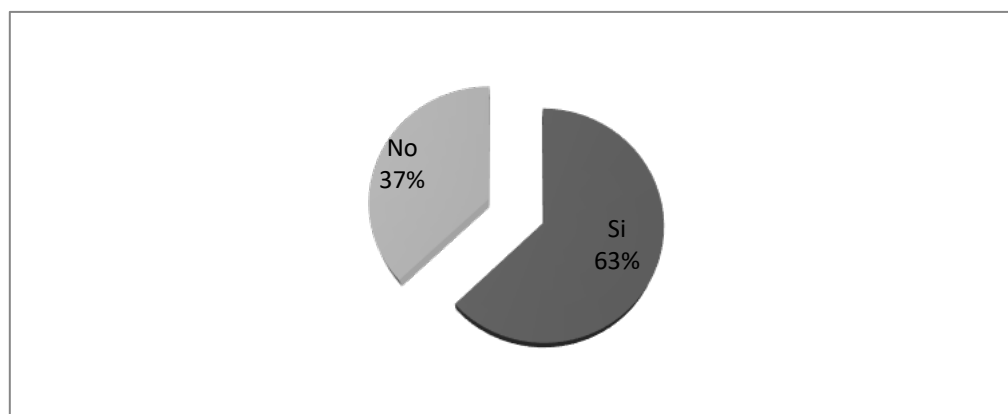
Tabella 1. Dati generali del campione Docenti/Corsisti

Dati generali		
Tot: 663		
	Valori (%)	Frequenza
La sua età anagrafica è:		
Tot: 662		
Minore di 30 anni	15,6%	103
Tra i 30 e i 40 anni	51,8%	343
Tra i 40 e i 50 anni	27,5%	182
Maggiore di 50 anni	5,1%	34
Il suo sesso è:		
Tot: 662		
Femmina	88,1%	583
Maschio	11,9%	79
Lei è un/una corsista del "Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità" dell'Università degli Studi di Catania dell'ordine e grado di:		
Tot: 659		
Scuola Secondaria di I grado	44,3%	292
Scuola Secondaria di II grado	55,7%	367
Da quanti anni insegna (compresa l'attività di tirocinio)?		
Tot: 644		
Meno di 5 anni	92,7%	597
Più di 10 anni	5,6%	36
Più di 15 anni	1,7%	11

Fonte: Daniela Gulisano, 2022

Nella sezione di approfondimento relativa alle competenze specifiche del docente inclusivo, interessante sono i dati ricavati dalla domanda *Conosce il "Profilo del Docente Inclusivo" elaborato dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili nel 2012?* Il 63% (frequenza: 413) risponde di Sì contro un allarmante 37% (frequenza: 243) che risponde di No (cfr. grafico 2).

Grafico 2. Item: Conosce il "Profilo del Docente Inclusivo" (%)



Fonte: Daniela Gulisano, 2022

In tal senso, il problema centrale riguarda la questione concernente le caratteristiche e le competenze che deve possedere l'esperto conoscitore dei processi educativi e formativi, per poter costruire una progettualità formativa volta ad includere esperienze e pratiche didattiche condivise. «La relazionalità, che [è l'elemento costitutivo] dell'azione educativa, diventa centrale per un progetto di integrazione che punti allo sviluppo di competenze in

ordine alla costruzione della propria identità e all'autonomia, concetto che non significa semplicemente "far da sé" ma che sempre implica anche la capacità di collegarsi con gli altri» (Mulè, 2013, p. 185).

Per realizzare ciò, è stato interessante rilevare, attraverso la seconda sezione del questionario, la frequenza con cui i docenti esprimono il grado di accordo con le affermazioni riportate in riferimento al Profilo del Docente Inclusivo. A tal fine, in relazione alla Scala di Frequenza utilizzata in tale tipologie di domande (1=Molto; 2=Abbastanza; 3=Indifferente; 4=Poco; 5=Per niente) si evince che:

*"In relazione al Profilo del Docente Inclusivo, esprima il suo grado di accordo con le affermazioni riportate, mediante una scala da 1 a 5 (1=Molto; 2=Abbastanza; 3=Indifferente; 4=Poco; 5=Per niente)"*

Tabella 2. Il Profilo del docente inclusivo

	1		2		3		4		5	
	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
Si ritiene docente inclusivo? Tot: 658	41,8%	275	43,6%	287	5,9%	39	5,8%	38	2,9%	19
Si ritiene in grado di stimolare le potenzialità dello studente? Tot: 661	33,1%	219	49,6%	328	9,2%	61	5,4%	36	2,6%	17
Si ritiene capace di lavorare in team (altri docenti, educatori, Asacom, ecc.)? Tot: 659	56,6%	373	29,9%	197	5%	33	4,6%	30	3,9%	26
Si ritiene capace di confrontarsi e collaborare con le famiglie? Tot: 660	46,2%	305	38%	251	7,4%	49	5,8%	38	2,6%	17
Si ritiene in grado di stimolare la collaborazione tra studenti? Tot: 659	40,5%	267	44,2%	291	5,9%	39	6,2%	41	3,2%	21
Si ritiene capace di confrontarsi con esperti dell'extra-scuola? Tot: 656	27,9%	183	45,6%	299	15,1%	99	9,6%	63	1,8%	12
Ritiene di essere didatticamente competente relativamente ai temi della disabilità e dell'inclusione formativa e sociale? Tot: 660	23,6%	156	50%	330	16,8%	111	7%	46	2,6%	17

Fonte: Daniela Gulisano, 2022

A tal proposito, per costruire una scuola inclusiva, che integra i soggetti-persona in formazione è necessario porre l'accento sui protagonisti essenziali della scuola: gli studenti e i docenti.

In questa nuova prospettiva, con la "speciale normalità" come punto di partenza, ai docenti è richiesto un investimento educativo sempre più capace di innovare e differenziare in modo creativo e flessibile le strategie didattiche, per renderle non solo più adatte all'epoca presente, ma soprattutto significative per le esigenze di ciascuno, con sollecitudine e attenzione costanti alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali, affinché possano emergere e maturare le potenzialità di tutti (Chiappetta Cajola & Ciraci 2013, p. 9).

In particolare, la formazione docente per l'inclusione comporta l'acquisizione di conoscenze e abilità per:

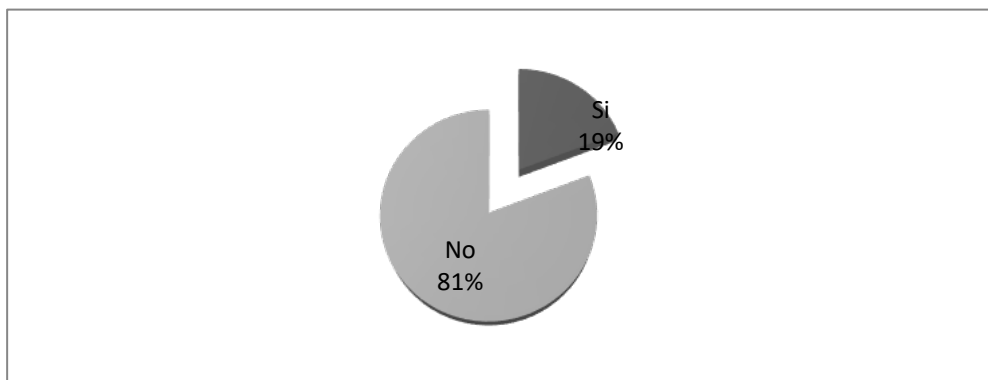
- differenziare ed accogliere esigenze diverse al fine di sostenere l'apprendimento individuale in classe;
- lavorare in collaborazione con genitori e famiglie;
- collaborare e lavorare in gruppo;
- utilizzare metodologie attive.

In questo scenario, la professionalità docente si ridisegna in un contesto che non è più solamente ed esclusivamente quello dell'aula, anzi è contraddistinto da una dinamica in cui l'aula diventa il momento "decisivo" di un'attività sempre più attiva, laboratoriale e collaborativa protesa a rimodularsi costantemente per effetto della spinta dei mutamenti formativi, lavorativi, sociali e politici (Gulisano, 2019).

Inoltre, le istituzioni scolastiche hanno bisogno costante di stabilire relazioni costruttive con l'extrascuola, il territorio in un'ottica inclusiva. Si tratta, come afferma Mulè (2013), di co-costruire reti e promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità.

In conclusione del report fin qui esaminato, particolarmente complesso risulta il ragguaglio che scaturisce dai risultati dell'item "Conosce la Teacher Agency inclusiva dell'azione situata?" dove si evince un 19,2% che risponde di sì, contro un'allarmante 80,8% che risponde di no (cfr. graf. 3). Ancora in fase di studio e analisi la *label* di approfondimento non strutturata "Se è sì, in quali termini?".

Grafico 3. Item: Conosce la Teacher Agency inclusiva dell'azione situata? (%)



Fonte: Daniela Gulisano, 2022

Affermare l'importanza della *teacher agency* (Gulisano, 2019) significa attribuire ai docenti un ruolo attivo nella definizione dei compiti e delle condizioni di lavoro al fine del miglioramento della qualità dell'educazione.

Lungo questa direzione, il costrutto di *agency* è importante nella prospettiva di sviluppo professionale dei docenti; in primo luogo, «per direzionare la formazione di futuri *insegnanti agentivi*, in grado di sviluppare negli studenti sia capacità di *lifelong learning* che sviluppo professionale continuo, piuttosto che preoccuparsi solamente di impartire funzionalmente il curriculum» (Vischi, 2021, p. 51). In secondo luogo, poiché ogni agenzia formativa è coinvolta nella creazione delle condizioni per l'esercizio delle capacità di apprendere dei propri studenti in modo attivo e agentivo. In terzo luogo, poiché l'*agency* è un elemento importante per lo sviluppo professionale del docente, così come della sua identità individuale e sociale.

Da questa prospettiva, i docenti non hanno una identità caratterizzata solamente dall'atto di insegnare, ma anche dall'essere lavoratori che esercitano una attività professionale in concreti contesti lavorativi. L'insegnante è un «attore del cambiamento organizzativo, del miglioramento continuo della scuola in cui lavora. La *teacher agency* non riguarda solamente la didattica, ma l'insieme delle componenti che fanno della scuola un luogo di lavoro ed il cui sviluppo è opera di tutti coloro che vi operano» (Federighi, 2018, pp. 176-177).

## 5. Conclusioni della ricerca in divenire

Per costruire una società inclusiva e attenta ai bisogni di tutti non si può non partire dal creare una scuola inclusiva: essa, in quanto principale istituzione formativa, è il centro pulsante per lo sviluppo e la crescita delle nuove generazioni, e per questo motivo, rappresenta il motore del cambiamento.

A tal fine, i dati che abbiamo raccolto e le relative analisi, riferite ad un campione certamente non rappresentativo ma fortemente significativo che necessita ancora di molti approfondimenti, ma che costituisce un studio ricco di suggerimenti utili per ulteriori ricerche e riflessioni scientifiche, su una tematica fortemente attuale (la formazione e le competenze del docente inclusivo), che ha investito il mondo dell'istruzione e della formazione scolastica e accademica e di conseguenza della professionalità attiva e inclusiva del docente impegnato in ambienti di apprendimento capacitanti in continuo cambiamento.

A tal fine, un docente inclusivo possiede nel proprio bagaglio professionale le competenze/capacitazioni necessarie per condurre un gruppo classe verso mete educative e didattiche importanti. Ciò significa mettere in campo le strategie più adeguate per prevenire gli inevitabili problemi che nascono nella vita quotidiana di gruppo o che emergono spontaneamente in classe (D'Alonzo, 2018).



Quello del docente, infatti, è un “lavoro” ad ampio spettro, caratterizzato da «dimensioni definite da saperi (le competenze culturali e didattiche), valori (le responsabilità educative) e da una riflessività sul proprio operato (la consapevolezza professionale) che non può mai mancare» (Cottini, 2019, p. 117).

I modelli che sono stati presentati hanno cercato di tracciare, con varie sfaccettature, dei profili di docente di qualità fondati su conoscenze, competenze, capacitazioni, *agency*, riferite agli aspetti professionali e alle caratteristiche di personalità. Inoltre, in varie proposte si è privilegiato un approccio specialista fondato sugli «obiettivi dei percorsi di preparazione all’insegnamento, quali la gestione della classe, la pianificazione della lezione, l’utilizzo delle metodologie di didattica attiva, etc.» (Grion, 2011, p. 66).

Lungo questa direzione la didattica inclusiva è impegnata a creare le migliori condizioni per apprendere, superando procedure metodologicamente rigide e trasmissive, a favore di strategie attive e flessibili a misura di tutti gli studenti, nella propria unicità. Questo implica la messa in atto di alcune variabili rilevanti, quali l’organizzazione del gruppo-classe, le metodologie didattiche, i materiali da proporre ma anche l’organizzazione dei docenti e dell’ambiente di apprendimento. La realizzazione di una scuola inclusiva riporta però, ineludibilmente, in primo piano il nodo centrale da sciogliere, ovvero la necessità di una rinnovata cultura didattica che sappia trarre dagli studi pedagogici, dalla ricerca scientifica e dai documenti nazionali e internazionali, i suoi fondamenti e le sue ragioni e che sappia riconoscere gli insegnanti «quali agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale» (Chiappetta Cajola & Ciraci 2013), capaci di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell’apprendimento permanente.

È ovvio, d’altro canto, che il processo inclusivo deve essere supportato non solo dai docenti, ma da tutto il personale scolastico, le famiglie e tutti gli studenti, disabili e non, «l’inclusione implica il cambiamento: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni» (Booth & Ainscow, 2008).

Alla luce di questo scenario, per favorire l’assunzione di una maggiore consapevolezza rispetto alla complessità della professionalità docente, occorre ipotizzare specifici percorsi di riflessione da realizzare in fase di formazione, «tali percorsi formativi sono pensati per sviluppare l’identità professionale dei *teachers* rispetto a 4 registri: identità personale (rispetto a se stessi), sociale (rispetto agli altri), professionale (pratiche professionali), di mestiere (in rapporto ad una comunità di pratica)» (Balconi, 2017, p. 122).

In conclusione, diventa necessario e indispensabile formare il personale docente, nell’ottica di una maggiore competenza e attenzione nei confronti dell’inclusione formativa e sociale, al fine di far svanire eventuali preoccupazioni e atteggiamenti di chiusura. La formazione del docente per l’inclusione è un passaggio importante perché è proprio nella fase di avviamento e introduzione alla professione che si può far leva per ottenere cambiamenti didattici nell’ottica di un agire professionale necessario alla realizzazione di un sistema di istruzione realmente inclusivo per tutti e per ciascuno.

## Riferimenti Bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Studenti Disabili. (2022, 29 di giugno). *Principi guida all'Integrazione Scolastica degli Studenti in situazione di Handicap*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_it.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_it.pdf)
- Balconi, B. (2017). *Saper stare al mondo. Progettare, documentare e valutare*. Junior.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Booth, T., Ainscow, M. (2008). *Nuovo Index per l'inclusione - Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Erickson.
- Caselli, M. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*, Vita e Pensiero.
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A. M. (2013). *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Armando.
- Commissione Europea. (2022, 15 di luglio). *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Aprire l'istruzione: tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento per tutti grazie alle nuove tecnologie e alle risorse didattiche aperte*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=EL>.
- Cottini, L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Scholè.
- D'Alonzo, L., Maggiolini S. (2013). Integrazione e preparazione alla vita. In Mulè, P. (Ed.). *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi* (pp. 46-58). Armando.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2022, 14 di luglio). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf).
- Federighi, P. (2018). Il lavoro docente e la qualità dei contesti educativi: drivers e inibitori della teacher agency. In Sibilio, M. *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Edises.
- Grión, V. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: riflessioni e proposte*. Guerini.
- Gulisano D. (2022). Scuola e Dis-Abilità: quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella scuola Post Pandemica?. *Formazione e Insegnamento*, XX (1), 258-268.
- Gulisano, D. (2019). *Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Pensa Multimedia.
- Meirieu, P. (2013). *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Feltrinelli
- Mulè, P. (Ed.). (2013). *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi*. Armando.
- Mulè, P. (2010). *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*. Periferia.
- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: a strategic approach to skills policies*. Parigi.
- Perrenould, P. (2016). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*. Anicia.
- Robasto, D. (2014). *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*. Franco Angeli.
- Strollo, M. R., Capobianco, R. (2017). I "laboratori delle competenze" per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT. *Formazione e Insegnamento*, XV (3), 173-186.
- Trincherò, R. (2002). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Vischi, A. (2021). Sostenibilità e imprese per generare il bene comune. Progettualità, post-Covid 19, società benefit. *Formazione e Insegnamento*, XIX (2), 50-56