

Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi

Antonello Mura

Professore associato di Pedagogia e Didattica Speciale, Università di Cagliari

Antioco Luigi Zurru

Ricercatore, docente di Didattica Speciale, Università di Cagliari¹

Sommario

Attraverso la somministrazione di un questionario sono stati indagati i punti di forza e le incertezze che caratterizzano l'agire professionale dei docenti nei differenti ordini di scuola, focalizzando l'attenzione su alcune importanti macro-dimensioni professionali quali: il senso e il significato che i docenti attribuiscono all'inclusione, il concretizzarsi delle pratiche didattiche in aula e le condizioni di benessere degli alunni a scuola.

La rilevazione dei dati, mediata dallo sguardo «attento» dei docenti in formazione nel Corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità, permette di cogliere gli aspetti focali dell'agire metodologico-didattico in seno ai processi di inclusione a scuola.

Emergono, così, importanti indicazioni in merito all'evoluzione del profilo di competenze finora maturato dai docenti e alle loro necessità formative, alle quali è opportuno rispondere per qualificare ulteriormente i processi di inclusione.

Parole chiave

Professionalità docente, disabilità, inclusione, insegnante specializzato, scuola.

Inclusione e professionalità docente

«Nella consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la

finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona [...] nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità indivi-

¹ L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, Antonello Mura è autore dei paragrafi *Inclusione e professionalità docente*, *Inclusione a scuola: il senso e il significato attribuito dai docenti* e *Inclusione e professionalità docente: work in*

progress; Antioco Luigi Zurru è autore dei paragrafi *Macro-dimensioni e indicatori dell'agire docente*, *Le pratiche degli insegnanti: repertorio metodologico e consapevolezza* e *Star bene a scuola*.

duali» (MIUR, 2012, p. 13). È in una simile prospettiva che la scuola realizza a pieno il compito di umanizzazione ed emancipazione che la funzione pubblica le assegna «per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio» (MIUR, 2012, p. 9).

La complessità delle finalità prospettate dalle *Indicazioni Nazionali* per la costruzione di forme sempre più mature e concrete di cittadinanza inclusiva trova attualmente ampi riscontri anche in molteplici documenti internazionali, orientati a fornire pari opportunità di apprendimento a tutti gli alunni in un contesto educativo di qualità, equo e inclusivo (Barret, 2016; CE, 2006; Commission européenne (DGXXII), 1996; UN, 2015; UNESCO, 1994).

Un mandato così impegnativo si esprime attraverso una sempre più ampia interazione tra diversi soggetti, chiamati a operare nella scuola su piani differenti e in molteplici frangenti (Mura, 2016; Mura e Zurru, 2016a, 2016b). Pur tenendo nella debita considerazione le differenti responsabilità e la complessità degli intrecci a cui tale quadro rimanda, l'azione didattica degli insegnanti rimane centrale nell'attivazione dei processi inclusivi, presupponendo un'azione continua di aggiornamento e di qualificazione formativa.

Accanto alle competenze epistemologico-disciplinari, psico-pedagogiche e relazionali, la ricerca nazionale e internazionale ha, infatti, sottolineato a più riprese che le competenze didattico-metodologiche degli insegnanti risultano il vero motore dei processi di inclusione scolastica (Buell et al., 1999; de Anna, 2014a; EADSNE, 2012; 2014; Forlin, 2012; Ianes, 2016; Murdaca, Oliva e Panarello, 2016).

Si tratta di consapevolezze che, nel nostro Paese, affondano le proprie origini nel ruolo

dell'insegnante specializzato, considerato fulcro attivante e mediatore dei processi di integrazione, la cui formazione e profilo hanno gradualmente abbandonato ogni visione medica della diversità e dei possibili interventi, a favore dell'acquisizione di competenze pedagogico-didattiche capaci di interpretare e corrispondere ai bisogni del singolo e nel contempo di agire sul contesto, agevolando l'evoluzione dell'ambiente relazionale e di apprendimento in senso inclusivo. La figura dell'insegnante specializzato, quale attivatore e modulatore delle risorse interne ed esterne alla scuola, è divenuta così irrinunciabile figura di sistema (Mura, 2015), favorendo la diffusione dell'idea che l'inclusione reclami un'azione corale, basata sull'unitarietà degli intenti e sulla sinergia degli interventi didattici.

Pur rimanendo ferma l'esigenza di avere insegnanti specializzati sul sostegno sempre più qualificati, è progressivamente maturata nel contesto scolastico una cultura che ha orientato anche i docenti curricolari allo sviluppo di un profilo didattico inclusivo che attualmente può essere tratteggiato con riferimento ad alcune dimensioni che emergono anche nei *Five Key Messages* recentemente pubblicati dall'European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2014).

In particolare, appaiono significativi i richiami:

- al diritto di tutti i bambini di ricevere interventi di sostegno didattico, quanto prima e ogni qualvolta sia necessario;
- a un'educazione di qualità per tutti gli alunni realizzata con il sostegno dell'intera comunità;
- alla formazione di professionisti altamente qualificati per quanto concerne le competenze metodologiche e la dimensione etico-valoriale.

Sono aspetti che riflettono le caratteristiche significative che il profilo di formazione per l'insegnante inclusivo va assumendo in ambito europeo (EADSNE, 2012) e che, come recentemente sottolineato anche da Cottini (2017b), si basa su quattro dimensioni fondamentali di competenza.

Seguendo l'analisi del documento, il profilo dell'insegnante richiesto per la costruzione della società inclusiva del XXI secolo fa riferimento al complesso di attitudini, conoscenze e competenze di seguito elencate.

1. *Valuing learner diversity* – learner difference is considered as a resource and an asset to education.
2. *Supporting all learners* – teachers have high expectations for all learners' achievements.
3. *Working with others* – collaboration and teamwork are essential approaches for all teachers.
4. *Continuing personal professional development* – teaching is a learning activity and teachers take responsibility for their own lifelong learning (EADSNE, 2012, p. 11).

Se un tale profilo trova riscontro in ampia parte della letteratura scientifica internazionale ed è crescente convincimento che tali dimensioni dovrebbero assumere un carattere trasversale nella formazione iniziale di tutti docenti, di fatto, i processi inclusivi si realizzano attraverso l'azione di un corpo docente non pienamente formato in tal senso e che spesso fa ancora riferimento a paradigmi di matrice differenziale sia rispetto ai possibili percorsi didattici degli alunni sia in relazione al ruolo dei docenti.

Richiamando, dunque, la necessaria unitarietà e la sinergia tra gli intendimenti e le azioni di tutti i docenti e le fondamentali caratteristiche del profilo del docente inclusivo, quale base concreta del realizzarsi dei processi di inclusione, diventa impor-

tante pensare a itinerari d'indagine con i quali rilevare le competenze professionali dei docenti in servizio e come queste siano espresse, insieme ai bisogni formativi ai quali ancora corrispondere. L'individuazione di tali elementi consente di precisare alcuni aspetti significativi relativamente ai margini operativi di miglioramento dei processi di inclusione.

Macro-dimensioni e indicatori dell'agire docente

L'esplorazione delle competenze degli insegnanti in servizio nell'agire quotidiano impone la messa in relazione degli elementi che caratterizzano il profilo del docente di cui si è detto (valorizzazione della diversità; supporto a tutti gli alunni; lavoro di team) con alcuni degli aspetti fondamentali che tratteggiano la dimensione inclusiva del fare scuola (diritto al sostegno didattico; educazione di qualità per tutti; alta qualificazione dei professionisti).

Nell'ambito di tale relazione, a partire dalla prospettiva epistemica propria della Didattica Speciale (Canevaro, 2013; Cottini, 2017a; d'Alonzo, Bocci e Pinnelli, 2015; Gaspari, 2014; Moliterni, 2013; Pavone, 2015), si possono mettere in evidenza tre macro-dimensioni attraverso cui rilevare, osservare e comprendere quali siano e in che modo si esprimano le consapevolezze e le competenze metodologico-didattiche degli insegnanti nella loro azione professionale.

I tre aspetti dell'agire didattico dei docenti sono stati formulati in termini di aree di indagine, ulteriormente declinate in indicatori (tabella 1).

L'analisi consente di apprezzare e inquadrare a differenti livelli le caratteristiche dell'azione professionale secondo quanto indicato nella tabella 2.

TABELLA 1
Le dimensioni dell'azione didattica

MACRO-DIMENSIONI	INDICATORI
a. Il senso e il significato dell'inclusione	a1. la concezione della disabilità a2. la formazione sui temi dell'inclusione a3. la condivisione della progettualità scolastica
b. Le pratiche didattiche degli insegnanti	b1. la differenziazione didattica b2. il repertorio metodologico b3. la relazione di cura educativa
c. Le condizioni di benessere degli alunni	c1. il successo formativo c2. il benessere emotivo-relazionale c3. il clima collaborativo

TABELLA 2
L'agire didattico dei docenti

<i>Aspetti qualificanti</i>	ciò che gli insegnanti realizzano in maniera adeguata ed è opportuno e significativo valorizzare
<i>Aspetti di incertezza</i>	ciò che nell'agire didattico e educativo in aula non è pienamente coerente e andrebbe reso più efficace
<i>Aspetti di debolezza</i>	criticità nell'agire docente rispetto agli elementi che costituiscono la struttura del processo inclusivo

In un tale quadro di ricerca, gli insegnanti in formazione nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (conclusosi a maggio 2018), durante la frequenza delle attività di tirocinio diretto svolto a scuola, hanno prestato il loro «sguardo formato» per la rilevazione delle dinamiche didattiche nel realizzarsi dei processi inclusivi. La formazione sui temi dell'inclusione ha consentito agli insegnanti di maturare le necessarie conoscenze e consapevolezza, per restituire quanto osservato attraverso la compilazione di un questionario, predisposto *ad hoc* per la rilevazione dei dati inerenti all'effettivo

realizzarsi dei processi inclusivi. In tal senso, il campione preso in considerazione, pur non costituito in maniera sistematica, consente di ricostruire un'immagine sufficientemente aderente alla realtà scolastica del territorio.

Si è trattato, anche, di un'occasione per conferire ulteriore spessore e valenza culturale al percorso di specializzazione, coinvolgendo i neo-formati in attività di ricerca riflessiva (Argyris e Schön, 1978; Schön, 1983), così da favorire lo sviluppo di una sempre più ampia consapevolezza, in loro e per mezzo di loro, sul senso e sulle modalità di realizzazione dell'inclusione scolastica.

Il questionario esplorativo elaborato è stato somministrato online in forma anonima ed è costituito da 30 item a stimolo chiuso e da una sezione per l'espressione di considerazioni libere. L'articolazione dello strumento di rilevazione, come indicato (tabella 1), prevede tre aree tematiche declinate in specifici indicatori (Coggi e Ricchiardi, 2005; Lucisano e Salerni, 2002; Viganò, 2002). L'analisi dei dati rilevati, considerata la loro natura, è orientata a una valutazione prospettica (de Ketele e Roegiers, 2013). Pertanto, la valutazione delle competenze pedagogico-didattiche e metodologiche dei docenti — sia in termini di piena qualificazione sia di evidenti criticità — non è riferibile alla sola dimensione quantitativa dei dati, quanto piuttosto realizzata in relazione alla coerenza che i fenomeni osservati assumono rispetto ai processi d'inclusione e al profilo del docente inclusivo.

Inclusione a scuola: il senso e il significato attribuito dai docenti

Come già messo in evidenza, il processo di inclusione necessita di un costante lavoro di rete teso a innalzare il livello qualitativo delle pratiche pedagogiche e didattiche, così da corrispondere all'eterogeneità dei bisogni

formativi degli allievi attraverso l'adozione e lo sviluppo di buone prassi di flessibilità curricolare, di metodologie plurime d'insegnamento, esibendo capacità di sperimentare, documentare, innovare le pratiche didattiche attraverso un lavoro che coinvolge tutti i docenti.

È a partire da tali intendimenti e consapevolezze che emerge l'interesse a comprendere ciò che realmente si realizza nell'ambito del lavoro dei docenti di classe in relazione alle problematiche della disabilità e dell'integrazione.

Il campione analizzato riguarda in maniera pressoché analoga i docenti dei diversi ordini di scuola, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado. Gli intervistati sono 132 e in 129 restituiscono i dati; l'osservazione ha riguardato altrettanti gruppi classe/sezione per un totale di 70 istituti scolastici, distribuiti nell'intero territorio regionale. L'età media degli intervistati è di circa 40 anni, senza particolari scostamenti tra i differenti ordini di scuola, e il gruppo maggioritario dei docenti è costituito da donne (90%), tutti elementi che continuano a confermare quanto già espresso in merito sia ai tassi di femminilizzazione del ruolo insegnante sia ai lunghi tempi d'attesa per la stabilizzazione in servizio (Cavalli e Argentin, 2010; Mura, 2014; Mura e Zurru, 2016b).

La quasi totalità degli intervistati (93%) vanta, infatti, un'esperienza di professionalizzazione significativa. Il 35% di essi ha insegnato per un periodo compreso tra 1 e 3 anni, il 36% per un periodo compreso tra i 4 e i 10 anni, mentre il 22% ha un'esperienza di insegnamento di oltre 10 anni. Si tratta di un dato non uniforme nei differenti ordini di scuola — coloro che non hanno mai insegnato si concentrano quasi esclusivamente nell'infanzia (15%) e nella primaria (10%) — ma che permette, comunque, di pensare alla maggior parte degli specializzandi come

interlocutori capaci di osservare e interpretare l'espressione di competenza dei propri colleghi accoglienti.

Se per un verso i dati appena illustrati testimoniano una realtà nota rispetto all'esperienza di precariato, per un altro, l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'alunno in situazione di disabilità evidenzia importanti elementi di cambiamento rispetto anche al recente passato. Infatti, nel 69% dei casi, gli intervistati riportano esperienze di classe nelle quali i docenti concepiscono la presenza degli alunni con disabilità come un'occasione per elaborare percorsi didattici atti a ridurre gli ostacoli all'apprendimento e a promuovere lo sviluppo personale di tutti gli alunni.

Seppure attenuato, resiste il fenomeno della delega, poiché nel 25% dei casi si considera ancora l'alunno in situazione di disabilità un'esclusiva responsabilità dell'insegnante specializzato; nel 5% delle situazioni considerate l'alunno è, purtroppo, percepito come un peso per lo sviluppo degli apprendimenti del gruppo classe. È evidente che sta maturando un clima culturale nuovo, nel quale le pratiche quotidiane dei docenti sono riconducibili nell'ambito dei più evoluti paradigmi scientifici, sebbene non sempre chiaramente indicati, quali l'ICF e i *Disability Studies* (86%); i riferimenti espliciti al modello pietistico-caritatevole (7%) e medicalizzante (5%) risultano quasi del tutto abbandonati. Sembrano esserne cartina di tornasole anche le espressioni utilizzate tra gli insegnanti per fare riferimento all'alunno disabile in classe: il suo nome (67%) o la locuzione «alunno con disabilità» (22%). Sono quasi del tutto scomparsi termini quali: «alunno H» (7%), alunno «diversamente abile» (3%) e «alunno handicappato» (1%).

Si tratta di una sensibilità ulteriormente confermata dal dato relativo a come gli insegnanti percepiscono la presenza degli

alunni con difficoltà d'apprendimento e con bisogni educativi speciali che frequentano il gruppo classe, oltre all'alunno in situazione di disabilità.

Nel 51% delle occasioni si riferisce, infatti, di gruppi classe nei quali gli alunni sono considerati risorsa dalla maggior parte degli insegnanti, quantunque il complessificarsi delle dinamiche d'aula porti i docenti a considerare appropriato il supporto di un'ulteriore figura di potenziamento (41%). Tale aspetto è da leggersi in termini di crescita culturale positiva poiché nel 75% delle occorrenze è correlato al dato iniziale con il quale si attestava che nel 69% dei casi l'incontro con la disabilità rappresenta un'occasione di crescita per tutti gli alunni.

Sono dati che accostati a quelli relativi alla gestione condivisa dei principali documenti progettuali dell'inclusione scolastica (PAI e PEI) testimoniano un evidente processo di evoluzione. Nel 51% dei casi si attesta, infatti, che la realizzazione del PAI coinvolge tutti i docenti della scuola, le famiglie e le agenzie formative e sociali del territorio e nel 19% delle situazioni coinvolge, invece, solo i docenti e le famiglie. Si tratta di percentuali indubbiamente positive, ma non sufficienti a colmare incertezze culturali e professionali ancora presenti, se si considera che nel 16% delle realtà osservate si afferma che solo pochi docenti sono coinvolti nelle attività di progettazione e condivisione del PAI.

Seppure con riferimenti percentuali lievemente differenti, la consapevolezza che l'inclusione reclami azione corale, sembra trovare conferma e avanzare significativamente rispetto al passato (Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009; Canevaro et al., 2011; Ianes, Heidrun e Zambotti, 2011; Mura, 2014; Mura e Zurrù, 2016b), se si considera che nel 47% delle situazioni si attesta che tutti gli insegnanti del team docente condividono gli obiettivi educativi fissati dal PEI e che nel

35% dei casi ciò avviene da parte di molti docenti. Per contro il 19% afferma che solo in parte e solo alcuni docenti lo condividono, con una tendenziale riduzione dei fenomeni di delega al solo docente specializzato.

Le pratiche degli insegnanti: repertorio metodologico e consapevolezza

La consapevolezza che i processi inclusivi reclamino una sempre più partecipata unitarietà di intenti e una rete di interventi sembra emergere da quanto finora rilevato e trovare riscontro concreto sul piano delle scelte metodologico-didattiche che gli insegnanti mettono in essere nella quotidianità. A tal proposito, si è chiesto ai docenti di esplicitare in che modo siano distribuite le responsabilità in merito alla differenziazione didattica. Il 40% delle risposte sottolinea la co-responsabilità con cui i docenti curricolari e quelli specializzati gestiscono le azioni e i percorsi di differenziazione didattica, rispetto ai contenuti e ai materiali da utilizzare nei processi di insegnamento/apprendimento.

Quanto appena descritto rimanda a una caratterizzazione ampiamente differenziata per ordine di scuola: si può infatti considerare che la capacità di condividere le responsabilità riguardo alla differenziazione sono diverse per ordine di scuola (infanzia 56%, primaria 54%, secondaria di I grado 35%, secondaria di II grado 17%). Si tratta di un quadro comunque positivo che testimonia una crescente apertura culturale arricchita da un ulteriore 39% di occasioni in cui una buona parte dei docenti curricolari condivide gli interventi con i docenti specializzati, soprattutto nella scuola secondaria, in misura del 50% nelle classi della scuola secondaria di I grado e del 54% per quelle della scuola secondaria di II grado. Permangono ancora delle incertezze

in quelle realtà nelle quali si attribuisce la responsabilità della differenziazione al docente specializzato (20%).

La capacità di elaborare e di differenziare i contenuti e i materiali di apprendimento, nel rispetto delle difficoltà degli alunni e in maniera pienamente integrata in relazione alla programmazione di classe, è testimoniata nel 49% delle occorrenze, mentre i casi di differenziazione in relazione a particolari situazioni di complessità o a una programmazione *ad hoc* riguardano il 45% delle situazioni. Solo nel rimanente 6% si è osservata l'incapacità di operare una qualsiasi forma mirata di differenziazione.

I dati inerenti alla elaborazione e alla differenziazione dei contenuti trovano un ulteriore riscontro positivo nel 60% delle situazioni nelle quali è evidente che i docenti predispongono materiali di apprendimento guardando al profilo di competenze stabilito dalle Indicazioni nazionali (16%) e ai bisogni specifici dei singoli allievi secondo quanto programmato nel PEI (48%). L'autonomia e la responsabilità didattico-progettuale degli insegnanti di cui si è appena detto costituiscono, nel 70% dei casi, anche la base deontologica e metodologica sulla quale poggia la cultura di condivisione e co-responsabilità a cui si è inizialmente fatto riferimento, quando si è chiesto ai docenti di esplicitare in che termini fossero distribuite le responsabilità rispetto alla differenziazione didattica.

È sempre in relazione a un'autentica concezione della differenziazione che in una parte importante delle realtà osservate (29%) tutti gli insegnanti strutturano il proprio approccio metodologico sulla base dei differenti stili cognitivi e di apprendimento degli alunni; stenta un altro 40% di situazioni dove solo alcuni docenti si impegnano in tal senso. La competenza didattica con cui gli insegnanti strutturano il proprio lavoro si apprezza anche in tutte quelle situazioni (34%) nelle

quali i docenti, in relazione ai riscontri del gruppo classe, introducono costantemente delle varianti al proprio approccio metodologico. Inoltre, la metà dei gruppi classe osservati (51%) è costituita da docenti che ordinariamente utilizzano molteplici approcci metodologici, seppure sulla base di quanto consolidato da tempo. Nel 12% dei casi i docenti del team di classe continuano ad attestarsi nell'utilizzo di un solo approccio e nel 18% delle occorrenze i docenti non mostrano una precisa consapevolezza dei profili cognitivi e di apprendimento degli alunni.

Con riferimento alle competenze metodologico-didattiche, si può ancora osservare che gli approcci risultati efficaci per il lavoro inclusivo in classe vengono adottati e condivisi fra tutti i docenti nel 38% dei casi; nel 45% delle situazioni invece sono solo pochi insegnanti del team classe a dividerli. Non si può trascurare nemmeno il dato che attesta come nel 17% delle occorrenze, seppure per motivi differenti, permangano difficoltà sostanziali a far proprio il discorso inclusivo: si è, infatti, osservato come in talune realtà solo l'insegnante specializzato sia impegnato a sperimentare e adottare approcci metodologici efficaci e significativi (2%), in altri contesti nessuno tra i docenti si preoccupa di condividere gli approcci in qualche modo efficaci (3%) e in altri ancora i docenti non sembrano particolarmente inclini all'adozione di metodologie orientate all'inclusione (12%).

Lo spaccato offerto dai dati testimonia una realtà scolastica nella quale crescono, anche se lentamente, la cultura e la consapevolezza in ambito metodologico-didattico, che si esprimono con una crescente attenzione nei confronti dei bisogni identitari degli alunni. Al di là di un 30% delle occasioni in cui si fa ancora esclusivo riferimento alle conoscenze del docente specializzato, nella gran parte delle situazioni tutti i docenti si adoperano, infatti, con modalità diverse, per conoscere i

differenti aspetti di personalità degli alunni disabili.

Emerge, così, il ricorso all'ascolto e al dialogo diretto con gli alunni, come anche ai colloqui con i genitori e all'analisi dei documenti previsti dalla L. 104/92 per l'integrazione scolastica. Inoltre, nel 67% delle situazioni osservate, tali attenzioni si accompagnano alla capacità di gran parte dei docenti di riconoscere e valorizzare nella pratica didattica gli interessi personali e le potenzialità degli alunni in situazione di disabilità. Ciononostante, è da segnalare la difficoltà di quelle sedi dove solo pochi docenti del team di classe agiscono in tal senso (33%).

Star bene a scuola

Nella nostra società è sempre più evidente il deterioramento delle relazioni sociali, l'aumento dei fenomeni di isolamento individuale, la riduzione del senso di appartenenza e della disponibilità solidale e collaborativa a favore di atteggiamenti individualistici e competitivi. Tutto ciò non riguarda più solo gli adulti, ma in maniera crescente anche i bambini che già in età scolare manifestano comportamenti problematici che sfociano in varie forme di disagio e di marginalità, alimentate da pregiudizi sedimentati nei confronti di ogni forma di diversità. Al contrario, seppure non manchino pareri discordanti, la letteratura è sempre più incline a sottolineare il ruolo della scuola nella costruzione di contesti scolastici inclusivi, quali ambienti fisici e relazionali che concorrono a irrobustire la crescita degli alunni e la maturazione efficace e duratura degli apprendimenti (Canevaro, 2013; Cottini, 2017a; de Anna, 2014b; de Anna, Gaspari e Mura, 2015; Pavone, 2015; Bocci e al, 2017; Travaglini e Bocci, 2017).

Sembra esserne convinta anche la maggior parte dei docenti osservati nella presente

indagine dove, nonostante la diversificazione delle situazioni, si apprezza uno sviluppo di pratiche partecipative orientate al successo formativo di tutti gli allievi della classe. Nel 35% delle occorrenze si osserva, infatti, che spesso tutti gli alunni sono coinvolti in attività didattiche di sostegno per contribuire al successo formativo dei compagni in difficoltà, mentre nel 27% dei casi tutti gli alunni sono sempre coinvolti nelle attività didattiche di sostegno. Più critico, invece, appare il dato relativo alle classi nelle quali gli alunni sono stati coinvolti solo in qualche occasione (30%).

L'analisi dei dati consente anche di evidenziare che il coinvolgimento e la condivisione delle pratiche didattiche di sostegno conducono tutti gli alunni della classe al conseguimento di benefici in termini di consolidamento degli apprendimenti (94%), anche se nel 59% di tali occorrenze si riscontra la necessità di affinare meglio le attività dal punto di vista progettuale e metodologico. Insistono, invece, situazioni nelle quali le attività didattiche di sostegno non hanno mai riguardato l'intera classe (7%), così come sono presenti realtà nelle quali sembra che le attività condivise non abbiano apportato alcun miglioramento (4%) o siano state considerate poco stimolanti per il gruppo (3%).

Un ulteriore elemento di qualificazione metodologico-didattica dell'agire professionale degli insegnanti è rappresentato dalla gestione della valutazione che, quando realizzata attraverso modalità formative, favorisce il successo degli alunni. Secondo quanto osservato, nel 69% dei gruppi classe la valutazione avviene attraverso forme di restituzione e di orientamento continuo per tutti gli alunni, solo in un 2% di occorrenze ciò è riferito unicamente all'alunno disabile. Resiste, nondimeno, l'inveterata tradizione secondo la quale la valutazione assume le sole caratteristiche di attribuzione di un voto, spesso non adeguatamente comunicato (29%).

Il ruolo fondamentale che le dinamiche di condivisione e di partecipazione assumono nella strutturazione del clima inclusivo è ulteriormente testimoniato dalle modalità con cui la presenza dell'alunno disabile è percepita tra i pari. Nel 54% delle situazioni esaminate gli studenti si riferiscono all'alunno in situazione di disabilità come a ogni altro compagno di classe, con alcune differenziazioni (66% infanzia, 70% primaria, 53% secondaria I grado, 31% secondaria II grado), che confermano una già nota difficoltà della scuola superiore.

Non mancano le eccezioni positive laddove si osserva che la presenza del compagno disabile è percepita come proficua occasione per cambiare modo di pensare e apprendere (9%); dato stavolta condiviso in maniera pressoché simile anche nelle scuole secondarie. Appare, purtroppo, significativo il permanere di una difficile interazione tra pari, testimoniata da un 23% di classi nelle quali gli studenti percepiscono il compagno in situazione di disabilità esclusivamente come persona bisognosa dell'aiuto di tutti.

Ancor più complesso, invece, è lo stato di cose relativo al 14% delle situazioni in cui l'alunno con disabilità, sempre nella scuola superiore, è ritenuto un compagno con il quale è difficile condividere attività e interessi. Quest'ultimo dato è confermato da quanto rilevato in merito alla qualità delle relazioni che l'alunno disabile intrattiene con i differenti soggetti di riferimento scolastico. Gli aspetti più critici sono rappresentati dalle situazioni, non numerosissime, in cui l'alunno intrattiene relazioni positive solo con un gruppo ristretto di compagni e di docenti (11%) e da quelle in cui le interazioni sono limitate alla diade alunno-insegnante specializzato (2%).

Assai più positive sono le situazioni nella quali il contesto scolastico promuove e incentiva lo sviluppo relazionale degli alunni: si registra infatti che nel 8% dei casi l'alunno

stringe relazioni positive con gran parte dei suoi compagni, nel 21% delle situazioni queste relazioni sono allargate anche alla maggior parte dei docenti di classe, mentre nel 59% delle scuole si osservano scambi relazionali positivi con i molteplici componenti della scuola (alunni; docenti; personale ATA; dirigente; figure di supporto).

Si tratta di un rapporto però ampiamente mediato dal contesto scolastico, considerate le difficoltà di coinvolgimento relazionale fra alunni in ambiente extrascolastico. La più rilevante è quella relativa ai casi nei quali si evidenzia come l'alunno in situazione di disabilità sia manifestamente escluso da ogni occasione di incontro extrascolastico con i propri compagni di classe (10%). Non mancano, poi, ulteriori frangenti in cui gli alunni si incontrano spontaneamente in orario extrascolastico, senza però coinvolgere tutti i compagni (47%). Vi sono, invece, alcune situazioni in cui tutti gli alunni si incontrano spontaneamente e coinvolgono anche l'alunno in situazione di difficoltà (16%); altre nelle quali a creare questo tipo di coinvolgimento è solo un gruppo ristretto di alunni (20%). Quanto tali dati siano più o meno caratterizzati non solo dalla diversa età degli alunni (dall'infanzia alla secondaria di II grado), ma anche dalle dinamiche culturali interne ai gruppi genitoriali di riferimento, è un aspetto non indagato e che meriterebbe ulteriori attenzioni.

Le incertezze e le difficoltà finora evidenziate, per quanto importanti, non sono facilmente accostabili ai dati relativi allo sforzo che quotidianamente i docenti sembrano approfondire nella promozione e nella sollecitazione delle dinamiche collaborative all'interno dei gruppi classe. Si deve, infatti, considerare come nel 26% delle situazioni la collaborazione è orientata a promuovere relazioni significative tra tutti gli alunni e in un ulteriore 56% dei casi ciò avviene anche con intento di facilitare gli apprendimenti.

Coerentemente, poi, emerge che nel 61% delle situazioni osservate i docenti ascrivono alle attività collaborative un ruolo fondamentale, oltre che nella promozione degli apprendimenti, anche nello sviluppo delle competenze sociali e civiche necessarie nella vita quotidiana. Solo in pochi casi (12%) si è osservata una tendenza saltuaria alla creazione di dinamiche collaborative, senza che esse fossero esplicitamente legate a specifici obiettivi formativi. Rimane un desolante 3% dei casi in cui i docenti non hanno mai sollecitato attività collaborative tra alunni.

Inclusione e professionalità docente: work in progress

Ciò che si è rilevato nell'ambito della presente ricerca evidenzia la lenta, ma continua, evoluzione che si sta realizzando nella scuola relativamente ai processi di inclusione. Si tratta di uno scenario che non dissolve tutte le preoccupazioni, ma che comunque suscita un giustificato interesse per alcuni aspetti di competenza e consapevolezza professionale che i docenti stanno maturando. Emerge un quadro entro il quale sembra crescere il lavoro collegiale in relazione alla valorizzazione e alla concretizzazione della cultura dell'inclusione. Anche sul piano delle pratiche metodologico-didattiche i docenti sembrano assumere un ruolo di corresponsabilità crescente nella gestione del lavoro d'aula e nella promozione del benessere degli alunni in situazione di disabilità e di quelli che manifestano difficoltà e svantaggi di altra natura.

L'insieme dei dati, integrati con le consapevolezze ricavate dai precedenti lavori (Mura, 2014; Mura e Zurru, 2016a, 2016b), restituisce un importante spaccato della realtà scolastica regionale in merito ai ruoli, alle dinamiche e alle pratiche che sostanziano i processi inclusivi. Si è così messo in evidenza il valore scientifico

e professionalizzante che le tematiche dell'inclusione assumono nei confronti dell'agire didattico dell'intero corpo docente. Tutto ciò ha, inoltre, evidenziato la necessità di una continua riqualificazione della professionalità docente, laddove le criticità nell'agire didattico sembrano ancora legarsi a una visione residuale e differenziale dei processi di inclusione e delle responsabilità che vi sono connesse.

In tale quadro, i risultati della ricerca esprimono le caratteristiche professionali dei docenti, secondo la declinazione delle dimensioni e degli indicatori già esplicitata (tabella 1). Si è trattato, quindi, di «leggere» l'azione professionale degli insegnanti in relazione a ciò che questi realizzano in termini di: *aspetti qualificanti* (tabella 3), *aspetti di incertezza* (tabella 4) e *aspetti di debolezza* (tabella 5). A tal proposito, è utile ribadire che il rimando a tali elementi non è riferito alla sola misura quantitativa dei dati, quanto piuttosto al carattere di coerenza che il fenomeno osservato assume rispetto alle dimensioni che connotano positivamente o negativamente i processi d'inclusione, da una parte, e il profilo del docente inclusivo, dall'altra.

In tal senso, riepilogando gli elementi raccolti nell'indagine, emergono alcuni importanti aspetti dell'agire professionale degli insegnanti, riconducibili alle diverse dimensioni sondate.

Il quadro che emerge conferma l'importante evoluzione già percepita nell'analisi dei dati relativamente alla crescita culturale del corpo docente in merito al mandato inclusivo della scuola, sostanziato, in questo caso, da una pluralità di elementi. È evidente che il senso e il significato dell'inclusione così come le pratiche didattiche e la cura educativa nei confronti degli alunni si nutrono di una professionalità docente che va aderendo in maniera sempre più consapevole a paradigmi scientifici e metodologico-didattici orientati alla promozione e alla valorizzazione della diversità.

TABELLA 3
Aspetti qualificanti

	IL SENSO E IL SIGNIFICATO DELL'INCLUSIONE	LE PRATICHE DIDATTICHE DEGLI INSEGNANTI	LE CONDIZIONI DI BENESSERE DEGLI ALUNNI
<i>Aspetti qualificanti</i>	<ul style="list-style-type: none"> – affermarsi di una concezione valoriale della disabilità e del bisogno educativo speciale, considerati risorsa per l'intero gruppo classe; – linguaggio coerente con il riconoscimento identitario dell'alunno disabile; – crescente condivisione dei documenti progettuali (PAI-PEI). 	<ul style="list-style-type: none"> – co-responsabilità crescente nella gestione della differenziazione didattica; – integrazione tra differenziazione e programmazione di classe; – autonomia e responsabilità didattico-progettuale dei docenti nella differenziazione; – ampiezza e flessibilità del repertorio metodologico dei docenti; – crescente condivisione della sperimentazione metodologica; – approcci didattici coerenti con la valorizzazione degli interessi e delle potenzialità degli alunni. 	<ul style="list-style-type: none"> – crescente condivisione delle attività didattiche di sostegno; – consolidamento e potenziamento degli apprendimenti mediante condivisione delle attività di sostegno; – consolidarsi di pratiche valutative dal valore formativo; – riconoscimento, accoglimento e valorizzazione della diversità nella relazione tra pari e con le differenti figure di riferimento; – promozione di relazioni significative e facilitazione degli apprendimenti attraverso pratiche collaborative; – sviluppo di competenze sociali e civiche.

TABELLA 4
Aspetti di incertezza

	IL SENSO E IL SIGNIFICATO DELL'INCLUSIONE	LE PRATICHE DIDATTICHE DEGLI INSEGNANTI	LE CONDIZIONI DI BENESSERE DEGLI ALUNNI
<i>Aspetti di incertezza</i>	<ul style="list-style-type: none"> – lenta affermazione del riferimento a precisi paradigmi scientifici; – riferimento a risorse aggiuntive per l'intervento nei confronti delle molteplici forme di disagio in classe. 	<ul style="list-style-type: none"> – non omogenea condivisione della differenziazione didattica nei differenti ordini di scuola; – differenziazione didattica dipendente da programmazione ad hoc. 	<ul style="list-style-type: none"> – debolezza metodologico-didattica delle attività integrate; – limitato sviluppo dei processi inclusivi in ambito extrascolastico.

TABELLA 5
Aspetti di debolezza

	IL SENSO E IL SIGNIFICATO DELL'INCLUSIONE	LE PRATICHE DIDATTICHE DEGLI INSEGNANTI	LE CONDIZIONI DI BENESSERE DEGLI ALUNNI
<i>Aspetti di debolezza</i>	<ul style="list-style-type: none"> – seppure in maniera esigua, resiste il fenomeno della delega. 	<ul style="list-style-type: none"> – residuale incapacità a differenziare; – incerta definizione degli approcci metodologici in relazione al profilo di funzionamento degli alunni. 	<ul style="list-style-type: none"> – concezione differenziale delle attività didattiche; – pratiche valutative ancorate a schemi tradizionali e incoerenti; – difficoltà relazionali tra pari, soprattutto, nella scuola superiore.

I docenti che esprimono la propria professionalità in tal modo rappresentano un importante nucleo da valorizzare e sul quale investire sia in termini di responsabilità didattico-progettuali e organizzativo-gestionali sia come volano di sviluppo culturale e professionale nei contesti d'azione più immediati.

Oltre agli aspetti che hanno consentito di osservare il trend evolutivo della professione, emergono elementi di incertezza che non escludono la necessità di un affinamento delle competenze professionali. Si tratta di comportamenti che permangono e che, per quanto non completamente contraddittori, rallentano il pieno affermarsi dei processi inclusivi e testimoniano le difficoltà di una parte del corpo docente ad assumere consapevolezza del proprio ruolo e a far propri gli strumenti di sviluppo professionale.

Gli aspetti di debolezza rilevati, pur assumendo un carattere residuale in termini percentuali, continuano a condizionare negativamente il realizzarsi dei processi di inclusione, così come il più ampio sviluppo culturale della realtà scolastica. Si tratta di fenomeni che, nonostante i costanti e

numerosi investimenti fatti nel tempo, denunciano uno stile professionale ancora legato a schemi tradizionali e privo di slanci emancipativi.

Di fronte a simile impasse diventa necessario intervenire in prospettiva formativa nelle tre aree considerate sia nell'ambito della riqualificazione dei docenti attualmente in servizio sia con un forte investimento nei percorsi iniziali, così da scongiurare il consolidarsi di contesti professionali critici.

Come evidente, gli elementi emersi nella ricerca tratteggiano un panorama variegato, costituito da elementi di segno diverso. A tal proposito, la realizzazione dei percorsi di formazione a cui più volte si è fatto riferimento dovrebbe essere orientata, oltre che a supportare le criticità indicate, a coinvolgere e valorizzare le espressioni professionali di qualità, così da offrire reali opportunità per concretizzare alcuni importanti aspetti del *Profile of Inclusive Teacher* (EADSNE, 2012) ai quali si è già fatto riferimento, specialmente per quanto riguarda la capacità di lavorare in team e la continua cura del proprio sviluppo professionale.

Teachers' professionalism and inclusive processes: From an investigation on Didactic practices to the identification of training needs

Abstract

The aim of this research is to investigate the strengths and weaknesses that characterise teachers' professional activity at all school levels, focusing particular attention on several important professional dimensions, such as the meaning that teachers ascribe to inclusion, the development of classroom practices and the wellbeing of pupils. The data collection, gathered under the «careful watch» of teachers who attended a specialisation course in didactics for pupils with disabilities, allows us to identify the core elements of teachers' methodological and didactic activity in school inclusive processes.

Thus, important suggestions about both the evolution of the professional profile of competences that teachers have nurtured and their training needs have come to light and call for initiatives in order to enhance inclusive processes.

Keywords

Teachers' professionalism, disability, inclusive education, special education, specialised teacher, school.

Autore per corrispondenza

Antonello Mura
Università degli Studi di Cagliari
Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia
Via Is Mirrionis, 1
090123 Cagliari
E-mail: antonello.mura@unica.it

Bibliografia

- Argyris C. e Schön D.A. (1978), *Organizational learning. A theory of action perspective*, «The Journal of Applied Behavioral Science», vol. 15, n. 4, pp. 542-548. <https://doi.org/10.1177/002188637901500410>
- Barret M. (a cura di) (2016), *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Strasbourg, Council of Europe. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Buell M.J., Hallam R., Gamel-McCormick M. e Scheer S. (1999), *A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion*, «International Journal of Disability, Development and Education», vol. 46, n.2, pp. 143-156. <https://doi.org/10.1080/103491299100597>
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (a cura di) (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano, University Press.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (a cura di) (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.

- Cavalli A. e Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino.
- CE (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, «Gazzetta Ufficiale Dell'Unione Europea», vol. L, pp. 10-18.
- Coggi C. e Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci.
- Commission européenne (DGXXII) (1996), *The Charter of Luxembourg*, Brussels.
- Cottini L. (2017a), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2017b), *Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 16, n. 4, pp. 370-383.
- d'Alonzo L., Bocci F. e Pinnelli S. (a cura di) (2015), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola.
- de Anna L. (2014a), *La scuola inclusiva. Ruoli e figure professionali*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 109-127.
- de Anna L. (2014b), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- de Anna L., Gaspari P. e Mura A. (a cura di) (2015), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli.
- de Ketele J.M. e Roegiers X. (2013), *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*, Milano, FrancoAngeli.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2012), *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education. <https://doi.org/10.1080/0885625970120109>
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2014), *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*, Odense, Denmark, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five Key Messages for Inclusive Education.pdf> (consultato il 20/11/2018).
- Forlin C. (2012), *Future directions for inclusive teacher education. An international perspective*, Abingdon-on-Thames, UK, Routledge.
- Gaspari P. (a cura di) (2014), *Pedagogia speciale e «BES». Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia.
- Ianes D. (a cura di) (2016), *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Heidrun D. e Zambotti F. (2011), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson.
- Lucisano P. e Salerni A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci.
- MIUR (2012), *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Firenze, Le Monnier.
- Moliterni P. (2013), *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Roma, Armando.
- Mura A. (2014), *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi. Una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 175-190.
- Mura A. (2015), *L'insegnante specializzato. Radici e ali*. In L. de Anna, P. Gaspari e A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 27-43.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. e Zurru A.L. (2016a), *INCLUSÃO ESCOLAR. A perspectiva italiana analisada em estudo sobre a percepção de professores*, «Currículo Sem Fronteiras», vol. 16, n. 2, pp. 364-375.
- Mura A. e Zurru A.L. (2016b), *Riquilificare i processi inclusivi. Un'indagine sulla percezione*

- degli insegnanti di sostegno in formazione, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 15, n. 2, pp. 150-160.
- Murdaca A.M., Oliva P. e Panarello P. (2016), *L'insegnante inclusivo. Fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche*, «Formazione & Insegnamento», vol. 14, n. 3, pp. 277-286. https://doi.org/107346/-fei-XIV-03-16_19
- Pavone M. (2015), *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*, Milano, Mondadori.
- Schön D.A. (1983), *The reflexive practitioner*, New York, Basic Books.
- UN (2015), *Transforming our world. The 2030 Agenda for sustainable development*, New York, United Nations General Assembly – 70th Session. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- UNESCO (1994), *The UNESCO Salamanca statement and framework for action on Special Educational Needs education. Policy*, Paris, UNESCO.
- Viganò R. (2002), *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero.