

Scuola e Dis-Abilità:
quale profilo e standard professionali del docente inclusivo
nella scuola Post Pandemica?
School and Dis-Ability:
what profile and professional standards of the inclusive
teacher in the Post Pandemic school?

Daniela Gulisano

Università degli Studi di Catania – daniela.gulisano@unict.it

ABSTRACT

In this contribution, the Author attempts to analyze some of the profound changes that have marked the profile and professional standards of the inclusive teacher in the light of the transformations induced by the Covid-19 pandemic crisis, which has called for a substantial renewal of teaching and processes. Inclusive and planning. Along this direction, the need for a paradigmatic, structural and practical change will emerge that really opens the school to the inclusive perspective and makes it become everyone's and not just someone's, including in this perspective of change also and «above all» the training of inclusive teachers.

In questo contributo, l'Autrice tenta di analizzare alcuni dei profondi mutamenti che hanno contrassegnato il profilo e gli standard professionali del docente inclusivo alla luce delle trasformazioni indotte dalla crisi pandemica da Covid-19, che ha richiamato un rinnovamento sostanziale della didattica e dei processi inclusivi e progettuali. Lungo questa direzione, emergerà la necessità di un cambiamento paradigmatico, strutturale e pratico che apra realmente la scuola alla prospettiva inclusiva e la faccia diventare di tutti e non solo di qualcuno, includendo, inoltre, in questa prospettiva di cambiamento anche e “soprattutto” la formazione dei docenti inclusivi.

KEYWORDS

School, Disability, Teachers, Inclusive Skills, Didactics.
Scuola, Disabilità, Docenti, Competenze Inclusive, Didattica.

« *Io voglio fare come gli altri* ». [...] Ci voleva questa splendida sintesi scritta da un alunno con disabilità di una scuola secondaria per racchiudere, come in un cristallo, i molteplici valori della “normalità”» (lanes, 2015, p. 25)

1. Premesse per una scuola inclusiva e di qualità: disabilità VS dis-abilità

Nell'anno scolastico 2020/2021, come si evince dalle ultime rilevazioni Istat *L'inclusione degli alunni con disabilità a.s. 2020/2021* (Istat 2022), sono più di 300mila gli studenti con disabilità che frequentano le scuole italiane (pari al 3,6% degli iscritti) (MIUR 2022), circa 4mila in più rispetto all'anno precedente (+2%). Questa dinamica è il risultato della «maggiore attenzione nel riconoscere forme di disabilità tra i giovani, dell'aumento della domanda di assistenza da parte delle famiglie e della crescente sensibilità del sistema di istruzione ordinaria verso il tema dell'inclusione scolastica» (Istat 2022). Nonostante ciò, il protrarsi della didattica a distanza (DAD) alternata alla didattica in presenza, resa necessaria dall'emergenza pandemica da Covid-19, ha reso più complesso il processo d'inclusione scolastica, ostacolando l'interazione tra i coetanei e limitando la partecipazione alla didattica. Anche se, è bene evidenziare, come la riduzione dei periodi di sospensione, insieme ad una migliore organizzazione da parte delle scuole, hanno determinato un aumento considerevole dei livelli di partecipazione degli alunni con disabilità alla didattica a distanza (Istat 2022), con una quota di esclusi che si attesta al 2,3% rispetto al 23% registrato nell'anno precedente. Quota che sale al 3,3% nelle scuole del Mezzogiorno.

ALUNNI CON DISABILITÀ PER ORDINE E ANNO SCOLASTICO. Valori per 100 alunni dello stesso ordine e grado

	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA DI PRIMO GRADO	SECONDARIA DI SECONDO GRADO	TUTTI GLI ORDINI
a.s.15/16	1,5	3,1	3,9	2,3	2,8
a.s.16/17	1,9	3,3	4,0	2,5	2,9
a.s.17/18	2,1	3,5	4,1	2,6	3,1
a.s.18/19	2,4	3,8	4,2	2,7	3,3
a.s.19/20	2,5	4,1	4,3	2,9	3,5
a.s.20/21	2,4	4,4	4,4	3,0	3,6

Tab. 1: L'inclusione degli alunni con disabilità a.s. 2020/2021 (Istat 2022)

Da questi sintetici quanto preoccupanti dati, riflesso della nostra società attuale pandemica, «*quale idea della diversità poniamo alla base del nostro agire quotidiano nel contesto scolastico?*» Cottini (2019).

In concreto, se un docente è propenso a ritenere che i problemi rivelati da un suo studente derivino esclusivamente dalle condizioni che caratterizzano lo stu-

dente stesso, si attingerà in maniera diversa in confronto al collega orientato a individuare nell'organizzazione della classe, nelle richieste di apprendimento che vengono formulate e nelle didattiche promosse le fonti principali delle carenze manifestate (Cottini, 2019, p. 51).

L'espressione di Ratzka, uno fra i leader principali del *Movimento per la vita indipendente*, sintetizza in maniera efficace questo diverso approccio alla "diversità": «Non possono accedere agli autobus cittadini perché hanno avuto la polio venti anni fa o perché gli autobus non sono accessibili anche a chi, come me, ha avuto la polio venti anni fa?» (www.vitaindipendente.it)

Pensando al concetto di disabilità nasce dunque legittima la domanda su cosa siano in realtà *le disabilità*, da dove vengano e quale sia il loro statuto antropologico.

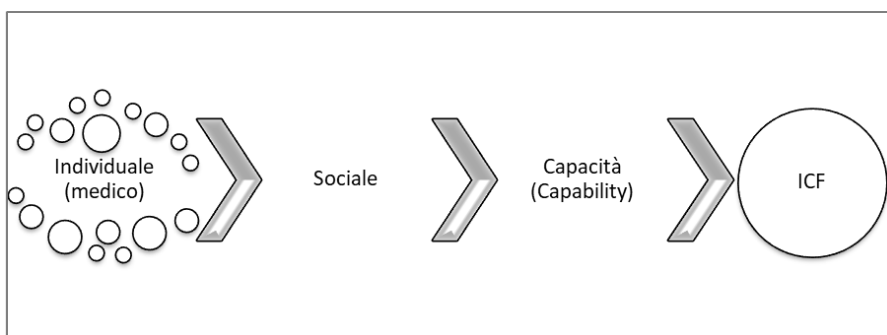


Fig. 1: I modelli della disabilità

Una posizione radicalmente individuale e *bio-medica* vede le disabilità, le difficoltà e le differenze come prodotti di caratteristiche, deficit e limitazioni intrinseche al soggetto. In questo «modello medico» fioriscono le interpretazioni bio-meccaniche, genetiche, si moltiplicano le categorizzazioni e le etichette (lanes, 2015).

La posizione radicalmente opposta, relativa ad un'interpretazione «sociale e culturale», sostiene che le difficoltà di un soggetto siano prodotte da dinamiche sociali di esclusione, selezione, emarginazione, competizione, ecc. A sostegno di questo approccio, si ritiene che un deficit non sempre diventa una disabilità: lo diventa a causa di particolari circostanze ambientali (ad esempio, barriere o restrizioni). In tale prospettiva è la società che deve essere ridisegnata affinché prenda in considerazione i bisogni delle persone con disabilità. Come afferma, a tal fine, Barbutto (2007, p. 44): «una persona ha una disabilità non perché si muove con una sedia a rotelle, comunica con il linguaggio gestuale, si orienta con un cane guida, ma perché gli edifici sono costruiti con le scale, perché si pensa pregiudizialmente che comunicare sia possibile solo attraverso il linguaggio orale, perché è possibile orientarsi solo attraverso la vista».

Una terza posizione si fa strada ed è quella che poggia sulla teoria del *Capability Approach* di Amartya Sen (Sen, 2000) e sul *modello ICF* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2002; 2007). Il *Capability Approach in prospettiva bio-psico-sociale*, formulato a metà degli anni Ottanta del secolo scorso dall'economista e filosofo Amartya Sen, è stato promosso in numerosi ambiti, compresi quelli dello sviluppo umano, della qualità della vita e del rafforzamento della libertà in tutte le persone, anche in situazione di disabilità. Il concetto di riferimento è rap-

presentato da un'idea di qualità della vita, di *well-being* (Sen 1993), che dipende non tanto dai mezzi che ogni individuo ha a disposizione, quanto piuttosto «dalla capacità di trasformare tali disponibilità in concrete realizzazioni e risultati nella direzione che egli intende conseguire» (Cottini 2019, p. 59).

Lungo questa direzione, il concetto di *funzionamento* riguarda ciò che «una persona può desiderare, in quanto gli dà valore, di fare, di essere. [...] questi funzionamenti cui viene riconosciuto un “valore” vanno dai più elementari come l'essere nutrito a sufficienza ad attività e condizioni molto complesse come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità ed avere rispetto di sé» (Sen, 2000, p. 79). A tal fine, strettamente interconnesso è il Modello Bio-Psico-Sociale dell'ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, elaborato dall'OMS nel 2002 per le persone adulte e nel 2007 per i soggetti in età evolutiva. Se, come afferma Ianes (2008, p. 46) prendiamo la concezione antropologica proposta dall'ICF riusciamo a uscire dalla dicotomia «difficoltà individuale bio-strutturale vs difficoltà sociale», riconoscendo che il funzionamento umano è la risultante dell'interazione tra fattori di tipo bio-strutturale, ambientale e psicologico.

Come si evince da queste teorie, siamo all'interno di un scenario complesso in continua evoluzione. Allo stato attuale, l'ottica inclusiva implica il *cambiamento*: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli studenti.

A tal fine, importante per il nostro ragionamento è riprendere alcune delle *linee guida* che definiscono il concetto di inclusione nell'Index (Ianes, 2008, p. 110):

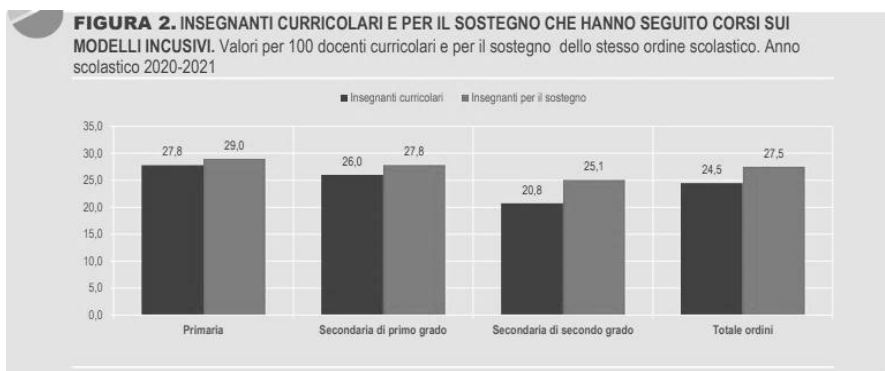
- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni — e ridurre la loro esclusione — rispetto alle culture, ai curricoli e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;
- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità;
- migliorare la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.

L'inclusione, quindi, muove dal riconoscimento delle differenze tra gli alunni. Lo sviluppo di approcci inclusivi all'insegnamento e all'apprendimento si costruisce a partire da tali differenze e le rispetta. Ciò può comportare mutamenti profondi nella gestione della classe, delle relazioni tra i docenti, degli spazi ricreativi e nelle didattiche.

Detto ciò, portare più *competenza metodologica* a tutti i docenti dovrebbe far diventare più inclusiva la didattica normale, diffondendo nella “prossimità”, come

direbbe Canevaro (2013), le funzioni di sostegno e di facilitazione agli apprendimenti e alla partecipazione sociale.

Tuttavia, sempre dalle ultime rilevazioni Istat *L'inclusione degli alunni con disabilità a.s. 2020/2021* (Istat 2022), si evince come la formazione sulle *metodologie inclusive* non è però ancora molto diffusa, solo il 24% dei docenti curricolari ha partecipato a corsi di formazione su queste tematiche, quota che sale al 28% tra gli insegnanti per il sostegno. Meno frequente la formazione tra i docenti della scuola secondaria di secondo grado (21% dei docenti curricolari e 25% dei docenti per il sostegno).



Tab. 2: L'inclusione degli alunni con disabilità a.s. 2020/2021 (Istat 2022)

Lungo questa direzione, *l'inclusione di qualità* può trovare fondamento nella *progettazione didattica inclusiva* che mira a elaborare ambienti di apprendimento senza barriere e facilitati da strumenti e ausili che possono avere una piena funzione vicariante e inclusiva (Berthoz, 2015) che garantisca accesso ai saperi e favorisca, a partire dall'autonomia, una socializzazione dell'apprendimento.

E quindi, in uno scenario contrassegnato da *ambienti di apprendimento capacitanti*, le *metodologie inclusive* possono aiutare il docente inclusivo a costruire interventi capaci di dare una risposta alle disabilità e alle difficoltà di apprendimento passando da un intervento clinico e bio-medico, ad una logica "inclusiva" (Perla, 2013) che lavora sul campo e con tutta la classe con l'obiettivo di promuovere *l'educazione per tutti e per ciascuno* in una prospettiva antropologica bio-psico-sociale.

2. Gli standard del docente inclusivo: dalla teoria alla prassi didattica

All'inizio del nuovo millennio numerosi sono stati i mutamenti che hanno interessato i contesti di vita in cui si svolge *l'attività professionale inclusiva del docente*. Basti pensare all'iper complessità della società odierna, alla globalizzazione del mercato del lavoro, all'incremento dello sviluppo tecnologico, informatico e social, che hanno fatto sì che la società contemporanea fosse definita non solo come "società della conoscenza", ma anche (e soprattutto) della "competenza". Già nel 2013 il Gruppo di Lavoro tematico della Commissione Europea *"Sviluppo professionale degli insegnanti"* aveva pubblicato il suo *Rapporto finale* sullo svi-

luppo 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).

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).

A tal proposito, è importante ricordare che una *scuola inclusiva* si costruisce sulla qualità del personale che vi opera, con particolare riferimento ai docenti. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE, 2005), a questo proposito suggerisce, che migliorare la professionalità degli insegnanti è l'azione che più verosimilmente produrrà un innalzamento del benessere e del rendimento scolastico degli alunni e della loro capacità di vivere in maniera serena e socialmente proficua l'esperienza formativa. 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 (Guliano, 2021).

L'insegnamento, si è detto, è una professione in forte evoluzione e molte sono le aree di competenza del docente «che deve guidare le attività di apprendimento, ma svolgere anche funzioni di consulenza/apprendimento 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.)

Anche nella recente normativa italiana possiamo rintracciare gli *Standard nella professione docente* rilevati nel Documento di lavoro del Miur "*Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*" (2018).

Il concetto di *standard professionali* rimanda, così come delineato nel Documento (Miur, 2018) ad un contenuto descrittivo delle competenze attese "in situazione" da parte degli insegnanti, andando quindi oltre un generico e sintetico richiamo normativo. Si tratta di competenze sia teoriche, sia pratico-operative, in cui le seconde delineano lo specifico professionale del docente (il suo "sapere in azione").

	La Mappatura degli Standard
Cultura	<i>Conoscenze culturali e disciplinari dei saperi che sono "oggetto" di insegnamento;</i> <i>Competenze metodologico-disciplinari;</i>
Didattica	<i>Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento, padronanza delle strategie didattiche per un insegnamento efficace, capacità di gestire risorse digitali e strumenti, costruzione di ambienti di apprendimento, metodologie innovative;</i> <i>Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti);</i> <i>Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento;</i> <i>Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento, capacità relazionali come capacità di costruire relazioni positive con gli allievi, di coinvolgerli nell'apprendimento, di ascolto, comunicazione, feedback;</i>
Organizzazione	<i>Modalità di partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola;</i> <i>Capacità di lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali;</i>
Istituzione/Comunità	<i>Padronanza del contesto professionale, con le sue regole, routine, responsabilità; conoscenza delle dimensioni normative e regolamentari; partecipazione al sistema delle relazioni, delle decisioni e delle relazioni professionali;</i> <i>Capacità di instaurare rapporti positivi con genitori, partner istituzionali e sociali, saper vivere il rapporto con il territorio e la comunità come risorsa positiva;</i>
Cura della professione	<i>Alimentare la propria competenza attraverso una permanente partecipazione ad esperienze di formazione;</i> <i>Sviluppo della propria professionalità, con disponibilità ad assumere funzioni e responsabilità all'interno e all'esterno della scuola, nelle dimensioni didattiche, formative, organizzative, previa opportuna formazione e training.</i>

Tab. 3: La Mappatura degli Standard
(adattato e rielaborato, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, Miur 2018)

Nell'Area della *Didattica*, lo standard n.2 riguarda *Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)*. L'inserimento tra parentesi della precisazione può essere letto come «il tentativo di rimuovere ogni dubbio sui destinatari e rimarcare il concetto che si stanno proponendo strumenti per tutti» (Capperucci e Franceschini 2019).

Inoltre, viene esplicitata maggiormente l'importanza di definire il *profilo del docente inclusivo nella scuola inclusiva* (Miur, 2018, p. 14) considerando più aree di competenza rispetto alle quali andrebbero declinati indicatori e possibili descrittori operativi:

Indicatori	Descrittori Operativi
Personale	capacità di empatia, sensibilità pedagogica, motivazione, stile attributivo, livello di autoefficacia, convinzioni personali, aspettative, etc.
Relazionale	capacità di gestire la comunicazione e le relazioni all'interno della comunità professionale e con i genitori degli alunni, etc.
Psicopedagogica	conoscenze specifiche sul processo di sviluppo e sulle condizioni per l'apprendimento, etc.
Didattica	capacità di pianificazione di interventi mirati, repertorio di metodologie didattiche inclusive e di strategie di individualizzazione e personalizzazione, repertorio di risorse e strumenti per la valutazione formativa, etc.
Organizzativa	capacità di gestire la classe e i gruppi di apprendimento, di allestire ambienti di apprendimento stimolanti, di utilizzare in modo efficace spazi e tempi, di ricorrere a mediatori didattici multicanale, comprese le TIC, per sostenere processi di apprendimento attivi e cooperativi, etc.
Epistemologica	capacità di riflettere criticamente e di rivedere pratiche e scelte attraverso nuovi percorsi di ricerca e innovazione, etc.

Tab. 4: La scuola inclusiva
(adattato e rielaborato, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*,
Miur 2018)

Per Filkenstein, Sharma e Furlonger (2019) i *docenti inclusivi* dovrebbero essere competenti soprattutto in cinque ambiti:

1. le pratiche didattiche;
2. le pratiche organizzative;
3. le pratiche socio-emotive e comportamentali;
4. le pratiche per "incidere" sui progressi degli studenti;
5. le pratiche collaborative con i colleghi.

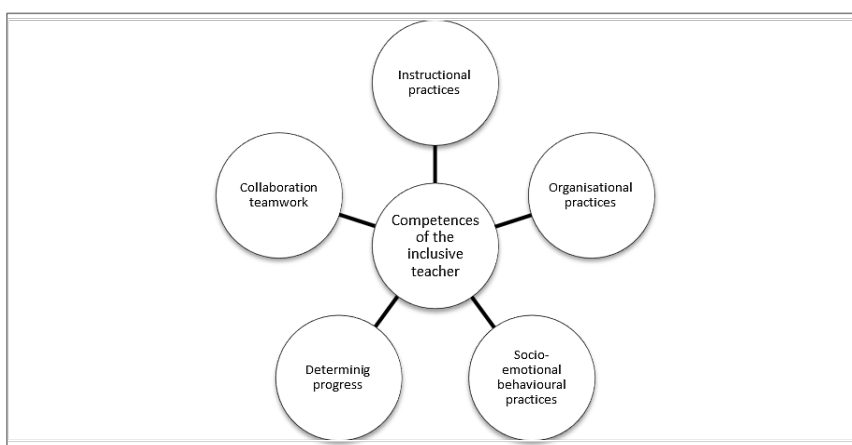


Fig. 2: Le cinque aree di competenza del docente inclusivo
(adattato e rielaborato dall'Autrice da Filkenstein, Sharma e Furlonger, 2019)

Al centro di questo percorso non può non esserci, quindi, il ruolo della formazione dei docenti (Mulè, 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* (2014), i cui valori principali, ciascuno pertinente a specifiche aree di attinenza sono (Capperucci e Franceschini, 2019):

1. Valorizzare la diversità dell'alunno;
2. Sostenere gli alunni
3. Lavorare con gli altri;
4. Sviluppo e aggiornamento professionale

	Profilo dei docenti inclusivi
Valori fondamentali	Aree di competenza
Valorizzare la diversità dell'alunno	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe;
Sostenere gli alunni	Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee;
Lavorare con gli altri	Saper lavorare con i genitori e le famiglie; Saper lavorare con più professionisti dell'educazione;
Sviluppo e aggiornamento professionale	Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato; Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo.

Tab. 3: *Profilo dei docenti inclusivi*
(adattato e rielaborato, *Profilo dei docenti inclusivi*,
Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2012)

Questo Profilo, afferma Ianesi (2008), può servire oggi in Italia a diversi scopi:

- Definire sempre meglio il profilo di competenze e di azioni inclusive che ci si può aspettare dai docenti curricolari, dato che l'asse fondamentale della nostra proposta di evoluzione dell'insegnante di sostegno passa attraverso l'aumento di inclusività dei docenti curricolari;
- Intervenire dalla prospettiva inclusiva nei processi di ridefinizione e correzione dei percorsi universitari di formazione dei futuri docenti. Per esempio, per il percorso quinquennale rivolto ai futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, la situazione è buona, con un sufficiente numero di crediti specifici, ma vale la pena tendere sempre più verso una prospettiva inclusiva nelle didattiche generali e nelle tantissime didattiche disciplinari che costituiscono il curricolo;

- Sostenere varie forme di autovalutazione delle competenze inclusive, sia a livello individuale, come *self-management del proprio sviluppo professionale* e del proprio portfolio di competenze che a livello di scuola, come autovalutazione sistemica del patrimonio di inclusività presente nel proprio corpo docente. In questo secondo senso, il profilo si potrebbe coordinare bene al lavoro di autovalutazione e autosviluppo realizzabile attraverso l'Index per l'Inclusione.

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).

Conclusioni

Per una *scuola inclusiva* occorre una grande competenza/capacitazione didattica, intendendo per "didattica" «il sapere dell'insegnamento. L'insegnamento come azione costituisce l'oggetto formale della didattica» (Damiano 2006, p. 86). Infatti, una scuola che desidera diventare una valida realtà pedagogica inclusiva di qualità si deve fondare sulle abilità didattiche dei propri docenti, in modo tale che siano in grado di intervenire con una proposta formativa valevole e motivante, la sola in grado di promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti (D'Alonzo 2015, p. 20).

Ecco allora che, prevedere *strategie didattiche innovative* utili a promuovere e sviluppare tutte le forme di pensiero può risultare di grande significato nella prospettiva dell'inclusione, per fare in modo che ogni studente si senta parte di un ambiente di apprendimento che valorizzi le proprie "speciali normalità".

Proprio per questo, la figura del docente rappresenta, come afferma Spadafora (2021, p. 162) «un centro di annodamento di diversi interessi e prospettive culturali e politiche». Egli è un professionista delle scienze dell'educazione, delle didattiche e delle metodologie, ed è, soprattutto un progettista della formazione unica e irripetibile (Mulè 2021) di ogni studente nella propria speciale normalità.

Riferimenti bibliografici

- Barbuto, R., Ferrarese V., Griffo G., Napolitano E., Spinuso G. (2007), *Consulenza alla pari: da vittime della storia a protagonisti della vita*. Comunità Edizioni: Lamezia Terme.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Canevaro A. (2017). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Capperucci D., Franceschini G. (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Guerini: Milano.
- Cottini L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dovigo F. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth, M. Ainscow (trad. it), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da: <https://www.european-agency.org>. Ultima consultazione, 29/01/2022.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2014). *Five key mes-*

- sages for inclusive education. *Putting theory into practice*. Estratto da: <https://www.european-agency.org>. Ultima consultazione: 02/02/2022.
- Finkelstein S., Sharma U., Furlonger B. (2018). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 735-762.
- Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacitazioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ianes D. (2008). L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità. In T. Booth, M. Ainscow (trad. it), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- ISTAT. (2021). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2020/2021*. Estratto da: <https://www.ista.it>. Ultima consultazione: 10/02/2022.
- MIUR. (2019). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*. Estratto da: <https://miur.gov.it>.
- Mulè P., De Luca C. (2021). *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sen, A. K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum e A.K. Sen (a cura di), *The quality of life*. Clarendon Press: Oxford.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Spadafora G. (2021). Ripensare epistemologicamente la professionalità dell'insegnante per fronteggiare la sfida della pandemia. In Mulè P., De Luca C. *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa MultiMedia.