

## **Il ruolo della Funzione Strumentale per l'Inclusione nella costruzione del "Progetto di Vita" attraverso il PCTO**

### **The role of the Instrumental Function for Inclusion in building a "Life Project" through PCTO**

*Maria Antonietta Maggio\**

#### **Riassunto**

Il contributo presenta i risultati di una ricerca esplorativa condotta su un gruppo di docenti di sostegno in formazione con lo scopo di tracciare un profilo dei docenti con Funzione Strumentale quali figure di sistema significative nelle prassi della costruzione del Progetto di Vita. Attraverso un questionario quantitativo-qualitativo sono state indagate le rappresentazioni e le aspettative dei docenti in formazione rispetto le figure di sistema che si occupano dell'area inclusione all'interno dei contesti scolastici, con particolare riferimento al loro ruolo nella costruzione dei percorsi PCTO. I dati raccolti restituiscono la descrizione di docenti competenti ed esperti, in grado di supportare i colleghi e la comunità professionale nella conoscenza, progettazione e realizzazione delle esperienze educative orientate al Progetto di Vita. Quanto emerso conferma che la promozione di una sempre maggiore qualità dei percorsi è responsabilità di tutte le figure della comunità scolastica, con particolare riguardo alle figure di sistema. La ricerca apre nuovi interrogativi che possono essere oggetto di successive ricerche che contribuiscano a dare maggiore connotazione al profilo esplorato.

**Parole chiave:** Progetto di Vita; docenti di sostegno; PCTO; alternanza scuola-lavoro; Disability Studies Italy; Funzione Strumentale.

#### **Abstract**

This paper presents the results of an exploratory study conducted on a group of support teachers in training with the aim of profiling teachers with an Instrumental Function as significant system figures in the practices of building the Life Project. A quantitative-qualitative questionnaire explored trainee teachers' perceptions and expectations regarding the system figures responsible for inclusion within schools, with particular reference to their role in developing PCTO programs. The data collected provides a description of competent and expert teachers, capable of supporting colleagues and the professional

---

\* Università di Parma. E-mail: mariaantonietta.maggio@unipr.it.

community in understanding, planning, and implementing educational experiences oriented towards the Life Project. The findings confirm that promoting ever-increasing quality in programs is the responsibility of all stakeholders in the school community, with particular attention to system figures. The research raises new questions that can be the subject of subsequent research that will contribute to giving greater definition to the profile explored.

**Key words:** Life Project; support teachers; PCTO; school-to-work alternation; Disability Studies Italy; Instrumental Function.

*Articolo sottomesso: 20/09/2025, accettato: 14/11/2025*

## 1. Introduzione

Il tema del Progetto di Vita per le persone con disabilità attraversa e nutre la progettazione educativa che è parte integrante del Piano Educativo Individualizzato, strumento principale che concretizza la pianificazione e la definizione degli interventi educativi e didattici all'interno della scuola italiana. Nello specifico della Scuola Secondaria di Secondo grado, il Progetto di Vita diventa parte integrante dei percorsi di studentesse e studenti, ancor più che negli altri ordini di scuola, poiché l'avvicinarsi – e il compimento – dell'età adulta introduce ulteriori elementi alla progettazione e strutturazione dei percorsi che si intraprendono. All'interno del Piano Educativo Individualizzato è trasversale la presenza di richiami a un orizzonte progettuale più ampio che va oltre la sola esperienza scolastica e ciò responsabilizza ulteriormente la scuola sull'importanza della progettazione inclusiva in rete con il territorio. Si ritiene fondamentale, in quest'ottica, il ruolo delle figure di sistema che possono contribuire al miglioramento della qualità dell'inclusione e al rafforzamento della comunità professionale.

## 2. Dal Piano Educativo Individualizzato al Progetto di Vita

### 2.1. Le opportunità dei percorsi di Formazione scuola-lavoro

Il modello nazionale del Piano Educativo Individualizzato<sup>1</sup> (di seguito PEI)

---

<sup>1</sup> DI n.153/2023, allegati A1, A2, A3 e A4.

richiama l'attenzione a inscrivere lo stesso all'interno del Progetto Individuale<sup>2</sup>, anche quando non ancora redatto. Il Progetto Individuale è il documento che accompagna la vita della persona con disabilità e attraverso il quale l'Ente Locale, partendo da potenzialità e bisogni, pianifica le azioni da intraprendere e le figure e le risorse necessarie alla piena realizzazione dell'individuo.

Questo sguardo aperto a tutto ciò che va oltre la sola dimensione scolastica è fondamentale, ad esempio, nella progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (di seguito PCTO) ora denominati "Formazione scuola-lavoro"<sup>3</sup>. Nel modello nazionale del PEI per la Scuola Secondaria di Secondo grado<sup>4</sup>, la sezione n.8 è dedicata proprio alla progettazione di questi percorsi. È utile osservare il percorso progettuale, connaturato all'impianto biopsico-sociale del PEI, che precede tale sezione. Il modello si presenta così suddiviso nelle sue parti:

- un primo quadro informativo (sezione 1);
- le informazioni desunte dalla documentazione clinica (sezione 2);
- l'indicazione del raccordo con il Progetto Individuale (sezione 3);
- le osservazioni sull'alunna/o con i relativi obiettivi e interventi didattici ed educativi (sezioni 4 e 5);
- le osservazioni sul contesto e le strategie di intervento per realizzare un ambiente inclusivo (sezioni 6 e 7).

È significativo, e in linea con l'idea di personalizzazione dei percorsi, che l'esperienza di Formazione scuola-lavoro appaia dopo le sezioni citate, poiché si sottolinea come la stessa non possa che nascere da una precisa volontà progettuale direttamente collegata con l'esperienza scolastica e con tutto quanto definito in termini di obiettivi, finalità e strategie.

La normativa riconosce la possibilità di attivare tre differenti percorsi, che dovrebbero essere scelti a seconda della situazione di ognuna/o:

- percorso "aziendale", svolto presso enti o aziende esterni attivando una specifica Convenzione con la scuola stessa;
- percorso "scolastico", svolto all'interno dell'Istituto stesso;
- percorso di "altra tipologia", ad esempio attivato in collaborazione con l'Ente Locale ai fini della realizzazione del Progetto Individuale.

---

<sup>2</sup> L. n.328/2000, art.14 comma 2.

<sup>3</sup> Il PCTO è stato introdotto con la L. n.145/2018, in sostituzione della precedente "Alternanza scuola-lavoro" istituita dal D. Lgs. n.77/2005. Al momento della stesura di questo lavoro, in data 9 settembre 2025 è stato approvato il DL n.127/2025 che, all'art.1 comma 6, ridefinisce il PCTO come "Formazione scuola-lavoro". Tale Decreto presenta modifiche che non mettono in discussione la sostanza pedagogica, i contenuti, gli obiettivi e le finalità del PCTO, ma riguarda soprattutto il legame tra l'esperienza e l'Esame di Stato, introducendo al contempo la nuova denominazione. Per tale motivo, la natura di ciò che qui si illustra non appare modificata.

<sup>4</sup> DI n.153/2023, allegato A4.

Quest'ultima tipologia di progettazione appare utile a quanto in questa sede indagato poiché permette di comprendere maggiormente quanto possa essere funzionale il PEI al Progetto di Vita se, nella definizione delle esperienze, si tiene conto di tutti i soggetti che concorrono, nei contesti di vita, alla promozione e realizzazione dell'inclusione di alunne e alunni con disabilità. Le esperienze attivate secondo questa impostazione, infatti, permettono di lavorare in modo significativo sui percorsi di transizione all'adulthood. Si tratta, ad esempio, di percorsi che si svolgono nell'ambito dei servizi per l'inclusione sociale un tempo definiti "servizi residenziali e diurni per le persone con disabilità"<sup>5</sup>.

Un tale percorso potrebbe apparire in contraddizione con l'intento inclusivo dell'esperienza scolastica, poiché si tratta di spazi e servizi dedicati esclusivamente alle persone con disabilità. Richiamando l'importanza della rete del territorio per costruire un buon Progetto di Vita, si può assumere quanto espresso da Cottini (2021) in una interessante riflessione circa la necessità di lavorare in modo inclusivo anche nei contesti destinati alle sole persone con disabilità. Cottini afferma infatti l'importanza di considerare alcuni principi – quali l'autodeterminazione, l'autorappresentanza, la dimensione adulta e le relazioni sociali – come la chiave di una progettazione che abbia un approccio alla disabilità non più ancorato esclusivamente all'identificazione tra la persona e il deficit. Ed è proprio nella progettazione, purché personalizzata e non unica per tutti gli utenti di un servizio, che rintraccia l'opportunità di poter rendere i contesti migliorativi della qualità della vita delle persone con disabilità, coerentemente con quelle che sono le finalità individuate per ognuno nel proprio Progetto di Vita.

L'attivazione di percorsi nei servizi per l'inclusione sociale non dovrebbe replicare quanto sovente avviene con la fine del percorso scolastico e l'accesso a contesti che interrompono, se non adeguatamente progettati, i traguardi che la scuola ha sviluppato (Zorzi, 2016). Il fine dei progetti attivati in sinergia tra scuola e servizi dovrebbe essere quello di preparare percorsi-ponte con l'adulthood e l'impegno affinché questi tutelino il diritto al benessere, all'autodeterminazione e alla piena partecipazione di tutti alla vita sociale risponde a quanto richiamato nella Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità<sup>6</sup> (2006) da cui deriva l'attuale approccio inclusivo.

I principi proposti da Cottini, quindi, diventano utili nella progettazione del percorso di Formazione scuola-lavoro, ancor più se previsto all'interno dei servizi per l'inclusione sociale. Possono inoltre rappresentare un punto di vista nuovo nella collaborazione tra scuola e servizi, nell'ottica di una sempre più significativa transizione verso modelli orientati alla tutela e al riconoscimento

---

<sup>5</sup> UNI 11010:2016.

<sup>6</sup> Convenzione delle Nazioni Unite per i Diritti delle Persone con disabilità, <https://pninclusion21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2023-10/Convenzione%20ONU.pdf> (12.11.2025).

del diritto delle persone con disabilità a una vita adulta significativa accompagnata da un Progetto di Vita realmente efficace.

La responsabilità della scuola quale comunità educante va oltre la sola esperienza scolastica e si estende alla crescita inclusiva dell'intero territorio in cui opera, diventando occasione di ripensare i contesti e le prassi anche a partire da una singola progettazione.

Per questo motivo, il ruolo delle figure che concorrono alla definizione di obiettivi, finalità e strategie per il singolo e per tutti diventa determinante. Non si può più considerare il PEI come unico strumento programmatico nel quale definire in che modo adeguare il contesto in chiave inclusiva, ma lo sguardo deve estendersi a tutti i luoghi, le forme e le figure che partecipano alla progettazione di un contesto in quanto sistema.

Documenti fondamentali in tal senso sono il Piano Triennale dell'Offerta Formativa<sup>7</sup> e il Piano per l'Inclusione<sup>8</sup>, ed è la riflessione che precede la loro stesura a poter creare le condizioni per la realizzazione di una piena inclusione (Dainese, 2018). Ecco perché si ritiene funzionale indagare non solo il ruolo dei docenti ma anche delle cosiddette "figure di sistema", che coadiuvano il Dirigente Scolastico nel rendere concrete le linee di indirizzo generali e programmatiche dalle quali derivano tutte le scelte particolari e vicine ai bisogni del singolo.

In questo modo la scuola, nell'ottica sistemica di corresponsabilità e multidimensionalità che guida il Progetto di Vita<sup>9</sup>, può farsi promotrice di una visione realmente inclusiva, coerente con il mandato educativo e formativo che la normativa nazionale e sovranazionale richiamano.

## *2.2. Il ruolo delle figure di sistema nella costruzione di un contesto inclusivo*

La stesura del PEI, all'interno del Gruppo di Lavoro Operativo<sup>10</sup>, vede il coinvolgimento di più figure che, a vario titolo, si trovano a confrontarsi sulle progettualità, anche extra-scolastiche, di studentesse e studenti con disabilità.

---

<sup>7</sup> L. n.107/2015, art.1 commi 5, 12-17.

<sup>8</sup> Introdotto dalla C.M. n.8/2013 come Piano Annuale per l'Inclusività quale "strumento che deve contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati", ora modificato come Piano per l'Inclusione dal D. Lgs. n.66/2017, art.8.

<sup>9</sup> D. Lgs. n.62/2024, art. 2 comma 1 lettere m) e n).

<sup>10</sup> Il Gruppo di Lavoro Operativo (D. Lgs. n.66/2017, art.7 comma 2) si occupa della stesura e condivisione del Piano Educativo Individualizzato ed è composto dal team dei docenti del Consiglio di Classe, dal Dirigente Scolastico, dai genitori o dalle figure che esercitano la potestà genitoriale dell'alunna/o, nella Secondaria di Secondo grado dall'alunna/o stessa/o e da tutte le figure professionali, interne o esterne alla scuola, che interagiscono con l'alunna/o e/o con la classe.

Partendo dalle loro caratteristiche del funzionamento<sup>11</sup> si giunge a definire gli obiettivi che vanno oltre i soli contenuti didattici e le strategie educative condivise. Le recenti integrazioni al testo della L. n.104/1992<sup>12</sup>, forniscono ulteriori precisazioni sulle figure che intervengono nel Gruppo di Lavoro Operativo (di seguito GLO). È interessante, ai fini del presente lavoro, approfondire il ruolo di quelle che la stessa legge definisce «figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità». Tali figure, quando interne all'istituzione, possono essere individuate nei docenti referenti per le attività d'inclusione, che quindi si trovano ad assumere specifico ruolo all'interno del GLO (DI n.153/2023, allegato B). La prospettiva che emerge è dunque quella di una visione progettuale di sistema, che chiama in causa vari attori e individua in ognuno di essi, al contempo, il protagonista e l'interlocutore dello specifico ambito di competenza.

Possiamo quindi definire strategica la presenza nelle scuole di figure intermedie come i docenti referenti per l'area inclusione, non solo per le prassi legate ai percorsi di studentesse e studenti con disabilità, ma in quanto punto di riferimento in generale per tutta la comunità educante.

In ogni istituzione scolastica, infatti, a seconda delle specifiche aree definite all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (di seguito PTOF), sono definite, a livello collegiale, le aree per le quali individuare docenti che assumano il ruolo di Funzione Strumentale o Referente per ognuna di esse. Questi docenti costituiscono quell'articolata struttura organizzativa<sup>13</sup> che collabora con il Dirigente Scolastico nel raggiungimento degli obiettivi educativi, didattici, organizzativi e culturali che ogni scuola definisce nel proprio PTOF.

La normativa che ha istituito<sup>14</sup> la presenza di tali figure all'interno della comunità scolastica, tuttavia, non ne definisce univocamente il profilo, rimandando ciò, come affermato, all'autonomia di ogni singola scuola.

La letteratura di riferimento contribuisce a chiarirne il ruolo e la sua strategica importanza individuando diverse questioni che risulta utile richiamare negli aspetti funzionali al punto di vista che qui si assume.

La letteratura italiana che ha indagato il tema della leadership e del middle management scolastici riconosce l'importanza di questi docenti come riferimento per la comunità professionale poiché figure intermedie che coadiuvano il Dirigente Scolastico nell'esercizio della propria governance e delle funzioni ad essa connesse (Pomponi, 2023).

---

<sup>11</sup> OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF: Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.

<sup>12</sup> Come attualmente modificato dal D. Lgs. n.96/2019.

<sup>13</sup> D. Lgs. n.165/2001, art. 25 comma 5.

<sup>14</sup> CCNL Scuola 2006-2009, art.33.

È interessante partire ponendo la distinzione espressa da Bufalino (2020) circa la necessità di differenziare le categorie di management e leadership, in quanto la prima rispondente a un'idea di funzionamento e organizzazione e la seconda più riconducibile alla capacità del leader di guidare un cambiamento. Questo punto di vista restituisce con più efficacia l'idea del docente Referente per l'area inclusione nella sua portata strategica ed etica, specialmente su un tema complesso come l'inclusione di alunne e alunni con disabilità e, in generale, con Bisogni educativi speciali.

La letteratura che occorre richiamare è soprattutto legata all'ambito nazionale, poiché tali figure sono specifiche del modello italiano dell'inclusione scolastica. Tuttavia, e per analogia, appare utile riprendere alcuni aspetti emersi nella letteratura internazionale che contribuiscono a rendere chiara l'importanza di tali ruoli.

Trattando il tema della leadership, è doveroso sottolineare come ci siano vari modelli interpretativi di come essa stessa viene agita. Non si tratta infatti solo di una «mera distribuzione di compiti o di mansioni» (Bufalino, 2020, p.69) ma di una modalità di operare al fine di promuovere lo sviluppo e la crescita dell'intera comunità scolastica. Per questo motivo è opportuno delineare come campo di riferimento quello degli studi sulla leadership educativa poiché profondamente calata nel contesto in cui viene agita, caratterizzato da norme e meccanismi organizzativi strettamente connessi con le relazioni e le esperienze educative e formative che si sperimentano (Grace, 2000).

La leadership educativa può essere esercitata in diverse modalità, che si distinguono tra loro principalmente per il livello di coinvolgimento delle figure intermedie, e dei seguaci in genere, da parte del Dirigente Scolastico. Operando una sintesi che non intende essere esaustiva ma utile ai fini del presente lavoro, possiamo distinguere:

- la leadership transazionale (Barzanò, 2008), prettamente gerarchica, nella quale sono le ricompense a guidare il coinvolgimento dei seguaci rispetto al leader;
- la leadership trasformativa o trasformazionale (Burns, 1978), nella quale leader e altri soggetti coinvolti si influenzano a vicenda in una dinamica che porta all'innalzamento della qualità dell'organizzazione e alla costruzione di significati condivisi;
- la leadership per l'apprendimento (Paletta, 2015), caratterizzata dalla centralità del leader come guida di una comunità che apprende per migliorare le proprie pratiche didattiche e che influenza, di riflesso e in positivo, l'apprendimento degli studenti.

Quest'ultima tipologia si concentra principalmente sul curriculum esplicito e sembra tralasciare «atteggiamenti, aspettative, motivazioni, dimensioni non tematizzate e prive di una intenzionalità progettuale» (Bufalino, 2020). Per

questo non sembra descrivere quel tipo di leadership che può essere esercitata dalle figure intermedie, alle quali attribuiamo la caratteristica di porsi come motivatori del gruppo professionale guidato. Allo stesso modo, anche la leadership transazionale è caratterizzata da un approccio gerarchico, nel quale è il Dirigente a prefissare obiettivi e a negoziare con i seguaci i compiti e i premi funzionali al raggiungimento degli stessi.

La leadership trasformativa, invece, appare interessante poiché riconosce una dimensione di reciprocità tra leader e seguaci, nella quale i primi sono identificati come veri e propri motivatori del gruppo. I leader trasformativi sono infatti descritti (Reid e Dold, 2018) come coloro che:

- traducono in azioni concrete la propria visione che nasce da quanto viene intuito e compreso nei bisogni espressi (o taciuti) dai seguaci;
- promuovono azioni trasformative in grado di convertire gli stessi seguaci in leader;
- si pongono come veri e propri agenti morali in grado di trasmettere le proprie visioni agli altri influenzando le prassi agite.

Questa cornice sembra descrivere in modo efficace la visione del referente inclusione così come qui inteso come leader intermedio. Le continue sollecitazioni nazionali e internazionali a una visione dell'inclusione rinnovata secondo l'approccio bio-psico-sociale, impongono un aumento delle competenze che i leader devono coltivare e promuovere negli insegnanti, per accrescere il capitale professionale della propria comunità professionale portandola a lavorare in un'ottica di ricerca (Earley e Greany, 2024).

E d'altra parte, non sono le sole norme a poter cambiare un sistema, ma è necessario operare un cambiamento nei paradigmi di riferimento di chi opera all'interno dei contesti (Bocci, 2015). Ma per poter raggiungere questo scopo, è fondamentale che gli stessi leader e docenti siano consapevoli del proprio ruolo e delle potenzialità nel cambiamento che ogni singola azione può avere.

A tal fine, è importante sottolineare come nella stessa formazione iniziale dei docenti sia fondamentale un richiamo all'Atmosfera Morale Scolastica (Zobbi, 2021; Zobbi, 2022; Zobbi e Pintus, 2022). Zobbi (2021, p.249) la definisce come l'insieme di «norme, valori e sistemi di significato che regolano le relazioni sociali, formali e informali, entro il contesto scolastico, insieme al grado di consenso con cui i partecipanti condividono tale complesso di norme e valori». In questo scenario, il ruolo di agenti del cambiamento di Dirigenti e docenti non può essere inteso in modo avulso dal contesto stesso, che appare quindi determinato e allo stesso tempo determinante.

Risiede quindi in questa visione un'ulteriore conferma di quanto sia importante indagare quali siano i valori che leader e docenti attribuiscono al proprio agito e tale riflessione, che non può essere tralasciata, dovrebbe trovare spazio nei percorsi della formazione iniziale dei docenti.



L'importanza della formazione è richiamata in vari studi che trattano il tema della leadership intermedia (Calidoni, 2009; Bufalino, 2017; Perla e Agrati, 2018; Giuliani, 2019; Perla, 2020; Paletta, 2020a; Pagliuca, 2022; Pomponi, 2023). Una maggiore attenzione al profilo dei docenti che ricoprono i ruoli del middle management attraverso specifici percorsi di formazione, può essere un obiettivo in linea con l'idea di una scuola come contesto che ricerca e promuove la qualità dell'inclusione.

Il corposo e interessante studio di Paletta (2020a, 2020b) sul middle management scolastico esplora singolarmente le varie figure che ne fanno parte ed evidenzia, tra gli altri, un tema che appare interessante ai fini della ricerca qui presentata. Paletta individua nella formazione uno degli aspetti critici relativi allo sviluppo professionale dei docenti che ricoprono tali ruoli, evidenziando come molti non abbiano seguito percorsi formativi e, quando svolti, questi non abbiano riguardato il tema della leadership, delle competenze manageriali o temi più specifici e inerenti al proprio ruolo e ambito.

Risulta utile richiamare, infine, la recente systematic review (Andreoli *et al.*, 2022) sul tema dell'agentività inclusiva dei docenti quale aspetto chiave per la promozione di quel diritto a un'istruzione di qualità per tutte le studentesse e gli studenti già richiamato nella Convenzione ONU (2006). L'analisi condotta rileva come l'agentività sia direttamente collegata, poiché ne è influenzata, al tema della formazione dei docenti.

Alcune ricerche (Themane & Thobejane, 2019; Naraian, 2020) approfondite nella sopra citata systematic review, fanno emergere alcuni bisogni espressi dai docenti, i quali:

- giudicano la formazione iniziale ricevuta come prevalentemente teorica;
- non riscontrano, nei contesti lavorativi, la possibilità di farsi concretamente promotori di un cambiamento;
- non si sentono sempre pronti ad affrontare le situazioni che emergono nella professione;
- non percepiscono un adeguato supporto da parte della governance scolastica.

La letteratura qui illustrata ha certamente il limite di focalizzarsi solo su determinati aspetti, ma la scelta è ricaduta su quelli che sono i temi che la ricerca condotta ha inteso esplorare. In particolare, si ritiene necessario considerare non solo il tema della leadership ma anche credenze e valori che influenzano la stessa e la percezione che i docenti hanno delle potenzialità del proprio ruolo. Sarebbe infatti riduttivo, alla luce di quanto esposto, considerare la leadership senza approfondire ciò che muove, in forma più o meno latente, il modo in cui viene agita.

Nello specifico delle figure di sistema che si occupano dell'area inclusione, quanto illustrato circa il ruolo strategico nel guidare una comunità professionale

pone le basi di alcune questioni che si ritiene abbiano necessità di maggiore approfondimento:

- quale può essere un percorso formativo adeguato per le figure di sistema?
- si può definire un profilo del docente referente/Funzione Strumentale per l'inclusione che orienti la definizione di un indirizzo formativo e i relativi contenuti?

Allo stesso tempo, è necessario porre l'attenzione sull'opportunità di dare maggiore connotazione ai ruoli, soprattutto in riferimento alla potenzialità che le figure di sistema possono avere nei contesti e per superare l'eterogenità che si riscontra nelle modalità organizzative e operative di ogni singola scuola.

Questi aspetti sono attualmente oggetto di ulteriori approfondimenti e ricerche che andranno a implementare gli esiti di quanto qui emerso.

### *2.3. Una chiave di lettura dai Disability Studies Italy*

Il ruolo dei docenti referenti/Funzione Strumentale nella costruzione di contesti scolastici realmente inclusivi, è ancor più significativo se letto alla luce della prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF<sup>15</sup> che informa la normativa attuale sull'inclusione scolastica e che trova nell'analisi del contesto il fulcro della progettazione di interventi educativi e didattici efficaci. Analizzare un contesto, infatti, permette di evidenziare, in funzione di un auspicato cambiamento, tutto ciò che è, o può rappresentare, una barriera o un facilitatore nei processi di socializzazione, conoscenza e apprendimento.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (2001) opera una distinzione tra i fattori personali e i fattori ambientali, o contestuali, i quali influenzano non solo il funzionamento ma, in generale, la partecipazione di ogni persona alle attività quotidiane dell'ambiente in cui vive<sup>16</sup>. I fattori ambientali sono quindi considerati determinanti per tutto ciò che è legato al funzionamento della persona e vengono classificati e distinti tra:

- E1. Prodotti e tecnologia;
- E2. Ambiente naturale e cambiamenti effettuati dall'uomo;
- E3. Relazioni e sostegno sociale;
- E4. Atteggiamenti;
- E5. Servizi, sistemi e politiche<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> cfr. OMS, 2001.

<sup>16</sup> Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali. Roma: Carocci.

<sup>17</sup> *Ivi*, pp.82-83.

Questa categorizzazione pone come elementi del contesto non solo quelli riferiti a una dimensione fisica e strutturale ma anche l'insieme di atteggiamenti, prassi e scelte organizzative che influenzano e qualificano le possibilità di funzionamento dell'individuo in un contesto.

Risulta evidente l'importanza di considerare ogni percorso educativo come parte integrante di un sistema, connotato da precise norme e prassi, che permette di poterlo realizzare in modo funzionale al miglioramento della qualità della vita di ogni studentessa e studente con disabilità.

Il Progetto di Vita della persona con disabilità mette insieme quindi più voci e più ruoli, ognuno dei quali con specifiche responsabilità nella presa in carico. Possiamo considerare la scuola come il crocevia e il punto di incontro di tali voci. È necessario però osservare che ogni istituzione scolastica indica, nel proprio PTOF, il mandato organizzativo e le finalità che pone nella propria progettualità. Questo significa che, partendo da una cornice di riferimento generale, data dalla Carta Costituzionale e da ogni altro documento nazionale e internazionale che tutela i diritti di ognuno, esiste un ambito più specifico e contestualizzato che caratterizza e contraddistingue le prassi di ogni comunità scolastica.

Il modo in cui vengono pensati e organizzati i contesti in cui ognuno vive, agisce e partecipa assume un'importanza fondamentale perché ognuno di essi può essere "abilitante" o "disabilitante" (Medeghini, 2015; Piccioli, 2017) a seconda di come viene strutturato e di credenze e valori che ne regolano gli agiti e le prassi. È questo il punto di vista degli studiosi dei Disability Studies Italy che rilevano come, nella scuola italiana, si riscontri ancora oggi una visione della disabilità che pone al centro il deficit e non la persona e che replica il vecchio modello medico a scapito del più attuale sociale e bio-psico-sociale (D'Alessio, 2011; Ferri, 2015).

Quanto ora affermato appare in contraddizione con l'idea di una scuola inclusiva, quella italiana, guidata da quasi cinquant'anni da una normativa attenta all'integrazione e all'inclusione di alunne e alunni con disabilità. Ferri (2015) descrive infatti una incapacità di «mandare in frantumi i modelli teorici della disabilità di stampo medico e deficitario» (p.129).

Se da un lato è importante indagare il motivo di questo mancato cambiamento, dall'altro, e con opportuna franchezza, è necessario chiedersi come mai, a fronte di una formazione iniziale dei docenti che ha potenziato gli insegnamenti dell'area della Pedagogia e Didattica Speciale (D.M. n.249/2010), si continui a perpetrare un approccio che dovrebbe ormai essere superato. Non si può quindi che evidenziare quanto affermato da D'Alessio (2015) che rileva come «le limitazioni ancora esistenti (...) impediscono a questa politica di tras-

formarsi in uno strumento di cambiamento in senso inclusivo del sistema educativo esistente invece che restare un meccanismo di conservazione dell'attuale sistema» (p. 122).

Riflettere sui ruoli e le responsabilità di ognuno degli attori di una comunità educante, invita a considerare quanto la qualità dell'inclusione sia influenzata da come i contesti vengono pensati e vissuti. Proprio da questo siamo certi derivi l'opportunità di offrire delle reali occasioni di crescita e la possibilità di costruzione di un buon Progetto di Vita.

L'approccio dei Disability Studies risulta essere funzionale a tale interrogativo poiché propone lo studio del sistema scolastico nei suoi limiti e non solo nelle sue potenzialità, riflettendo su come esso possa rappresentare un ostacolo alla partecipazione attiva dell'alunno in una scuola di qualità (D'Alessio, 2015) ed esaminando pratiche istituzionali e sociali che causano l'esclusione a scapito dell'inclusione (Medeghini et al., 2013).

È importante quindi chiedersi quali possano essere i fattori e chi possano essere i fautori del cambiamento auspicato. Ai fini del presente lavoro, risulta interessante indagare il ruolo che possono avere le figure che ricoprono ruoli di middle management scolastico e come possano essere determinanti nella definizione e gestione di aspetti organizzativi, educativi e didattici all'interno della scuola. Assumendo questo punto di vista, si riconosce che l'azione delle figure intermedie possa dare vita a vere e proprie azioni di sistema che, opportunamente condivise, non resterebbero solo manifesto di intenti, ma potrebbero diventare patrimonio e guida di tutta la comunità professionale.

### 3. La ricerca esplorativa

#### 3.1. *Gli obiettivi*

Quanto esposto sulle figure di sistema, porta a comprenderne sicuramente la complessità del ruolo ma fa emergere anche quanto queste possano essere influenti in un contesto educativo e determinanti nelle prassi legate all'inclusione di alunne e alunni con disabilità. Allo stesso tempo, la mancanza di una definizione univoca circa il loro ruolo e i loro compiti, porta a una eterogeneità che si riflette sulle prassi agite nei contesti.

La ricerca esplorativa di tipo quanti-qualitativo condotta ha avuto come scopo quello di tracciare un profilo del docente referente/Funzione Strumentale per l'inclusione rilevando le rappresentazioni e le aspettative di un gruppo di docenti in formazione rispetto tale figura.

Il campione è stato sollecitato proponendo una situazione concreta che i docenti in formazione potrebbero sperimentare nella quotidianità dell'esperienza lavorativa, nello specifico la progettazione di esperienze di PCTO<sup>18</sup>.

Considerando il delicato momento della formazione iniziale dei docenti, in particolare dei docenti di sostegno, la ricerca ha inteso esplorare se esiste nei docenti una consapevolezza riguardo il ruolo delle figure di sistema all'interno del contesto scolastico, anche considerando l'importanza che quest'ultimo ha nella prospettiva bio-psico-sociale dell'approccio alla disabilità.

Allo stesso tempo, e nello specifico della situazione-stimolo proposta, la ricerca indaga le aspettative e il ruolo attribuito a tali figure nella definizione del PEI, considerando la partecipazione dei docenti referenti/Funzioni Strumentali al GLO.

L'intento della ricerca è quindi quello di verificare:

- se esista nei docenti in formazione una consapevolezza rispetto al ruolo del docente referente/con Funzione Strumentale;
- se tale consapevolezza sia legata alla maggiore o minore esperienza lavorativa in ambito scolastico;
- quali siano rappresentazioni e aspettative, rispetto al ruolo indagato, da parte dei docenti in formazione;
- se dalle rappresentazioni e aspettative possa emergere un profilo descrittivo comune.

Il metodo di indagine scelto per rispondere a tali interrogativi è l'analisi tematica riflessiva di Braun & Clarke<sup>19</sup> attraverso la somministrazione di un questionario quanti-qualitativo al termine di una mirata attività laboratoriale in occasione del percorso di formazione iniziale dei docenti di sostegno.

### 3.2. Il contesto

L'indagine è stata condotta nell'ambito del IX ciclo del Corso di Specializzazione per il sostegno didattico per gli alunni con disabilità per la scuola secondaria di secondo grado (anno accademico 2023/2024).

Il Corso si è svolto dal 27 agosto 2024 al 4 giugno 2025 presso l'Università di Parma e l'indagine è stata inserita all'interno del Laboratorio "Orientamento, Progetto di Vita e alternanza scuola-lavoro". Quest'ultimo, della durata di 20 ore, si è tenuto per due gruppi nel mese di gennaio 2025 e per due gruppi nel

---

<sup>18</sup> Nell'anno accademico in cui è stata condotta la ricerca, era ancora in vigore la denominazione di Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento. Pertanto, nell'illustrare i risultati della stessa, si utilizzerà tale denominazione anche per non alterare i dati qualitativi emersi.

<sup>19</sup> Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4): 589-597.

mezzo di marzo 2025. I corsisti erano suddivisi, per ordine alfabetico, in quattro gruppi eterogenei che hanno seguito unitariamente le lezioni degli insegnanti e, in modo separato, gli incontri di laboratorio.

Il Laboratorio è stato volutamente previsto, in fase organizzativa, dopo lo svolgimento delle lezioni dell'insegnamento "Progettazione del PCTO e del PEI-Progetto di Vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione", ad esso direttamente collegato per tematica.

Il Laboratorio, tenuto per tutte e quattro le edizioni dalla medesima docente, è stato realizzato in modo funzionale rispetto la ricerca, che è stata condotta in particolare con la somministrazione di un questionario al termine del quarto e ultimo incontro.

Gli incontri di Laboratorio hanno previsto una iniziale e breve introduzione teorica sul PCTO, sul Progetto di Vita in rete con il territorio, sugli strumenti informativi di cui un docente può disporre a livello territoriale. Ogni incontro ha proposto la progettazione concreta di diverse tipologie di PCTO partendo da uno studio di caso e fornendo i materiali utili alla realizzazione dell'attività stessa. La prima proposta ha riguardato un'attività di tipo "aziendale" (tipologia 1 prevista nel PEI) attraverso un'attività di apprendimento cooperativo con suddivisione dei ruoli (Johnson & Johnson, 1987) e restituzione finale con riflessione metacognitiva sull'esperienza svolta.

La seconda proposta, sulla quale si è concentrata la ricerca esplorativa, ha previsto uno studio di caso svolto in apprendimento cooperativo per gruppi casa e gruppi esperto (Slavin, 1983). L'attività dei gruppi casa ha assunto le forme di un role-playing avente come scopo la progettazione del PCTO, che ha sollecitato tutti i corsisti a riflettere sul ruolo delle varie figure che interagiscono in rete ai fini della definizione e realizzazione del Progetto di Vita. Nello specifico, ai corsisti sono stati assegnati in modo casuale i ruoli: docente, responsabile del servizio presso cui viene attivato il PCTO, educatore professionale del servizio, referente AUSL, famiglia. Ai fini della ricerca e a scopo formativo, è stata volutamente omessa la figura del docente con Funzione Strumentale, in modo da sollecitare i corsisti sul ruolo che avrebbe avuto a fronte di quanto esperito nelle attività svolte.

Il caso proposto come oggetto di studio riguardava un alunno di 18 anni, frequentante la classe quarta di un Liceo Scientifico, con disabilità intellettiva di grado moderato per il quale, su richiesta dell'AUSL ma con la resistenza della famiglia, è stato proposto un PCTO in un centro socio-occupazionale per persone con disabilità.

Ai corsisti sono stati forniti: la descrizione del funzionamento dell'alunno, la presentazione delle attività del centro, la descrizione del deficit tratta da letteratura scientifica e la scheda di progettazione dell'attività. In quest'ultima era richiesto di definire:

- obiettivi;
- attività;
- facilitatori e barriere del contesto;
- risorse necessarie;
- ruolo delle figure coinvolte;
- organizzazione del PCTO;
- modalità di monitoraggio e valutazione;
- strumenti di osservazione.

Questa strutturazione ha permesso di avere uno strumento-guida per l'attività dei gruppi casa in modo che fosse chiaro ad ognuno dei partecipanti, rispetto al ruolo assegnato, il contenuto della progettazione richiesta.

L'attività nei gruppi esperto ha permesso a ogni corsista di analizzare il caso assumendo il punto di vista della figura assegnata, ipotizzando una o più proposte da discutere nella successiva attività e immaginando quanto sarebbe potuto emergere dalle altre figure che avrebbero preso parte alla stessa. La descrizione del caso, infatti, conteneva elementi utili a comprendere o dedurre le ragioni, gli obiettivi e le scelte di ognuna di esse.

Il gruppo casa ha assunto la forma di un vero e proprio role-playing in cui ognuno, secondo il ruolo già esplorato nei gruppi esperto, ha concorso alla progettazione del PCTO sulla base della precedente analisi di caso. Ogni corsista ha partecipato con la proposta emersa nel proprio gruppo esperto, aprendo al contempo a una rimodulazione e mediazione in base a quanto emerso nel corso dell'attività.

Le progettazioni dei singoli gruppi casa sono state oggetto di una condivisione in plenaria, nella quale ognuno è stato sollecitato a riflettere sul processo messo in atto.

Al termine dell'attività, coincidente con la conclusione dell'ultimo incontro del Laboratorio, è stato somministrato il questionario semi-strutturato precedentemente descritto.

### *3.3. Il campione*

Si è scelto di utilizzare come campione il gruppo di 139 corsisti del percorso di specializzazione per la scuola secondaria di II grado poiché è in tale ordine di scuola che si attivano le esperienze di PCTO. La ricerca è stata condotta all'interno del Laboratorio "Orientamento, Progetto di Vita e alternanza scuola/lavoro", replicato per ognuno dei quattro gruppi e della durata di 20 ore. I gruppi erano suddivisi secondo un ordine alfabetico, quindi eterogenei per componenti. Ogni gruppo ha condiviso, nel Corso di Specializzazione, le attività laboratoriali, gli incontri di tirocinio indiretto e gli incontri relativi alla progettazione di un prodotto multimediale attraverso le TIC.

### *3.4. La raccolta dei dati*

Lo strumento d'indagine utilizzato è un questionario semi-strutturato articolato in tre parti e proposto attraverso Microsoft Forms.

La prima parte ha permesso di avere maggiori informazioni sul campione riguardo all'età (2 item) e all'esperienza pregressa in qualità di docente di sostegno o nell'ambito dei servizi per la disabilità (4 item) attraverso domande a risposta strutturata.

La seconda parte ha rilevato se i corsisti avessero conoscenze pregresse rispetto la tipologia di progetto scolastico presentato nel Laboratorio (2 item, con risposta strutturata) e ha sollecitato una riflessione sui contenuti dei materiali forniti per la realizzazione dell'attività (4 item di cui due a risposta aperta).

La terza parte ha permesso di indagare le rappresentazioni e le aspettative dei corsisti sulla figura del docente con Funzione Strumentale in generale e nello specifico della progettazione proposta (2 item) attraverso due quesiti a risposta aperta.

I dati quantitativi raccolti sono serviti a conoscere l'esperienza pregressa dei corsisti, per ricostruire un quadro del campione rispetto l'esperienza lavorativa e le conoscenze già in possesso relativamente al tema dell'attività proposta nel Laboratorio. Per ogni quesito con risposta strutturata sono state individuate le percentuali delle risposte fornite in base alle opzioni.

I dati qualitativi sono stati oggetto di un'analisi tematica riflessiva individuando nelle risposte ai quesiti aperti i codici ricorrenti, aggregandoli per criterio di attinenza e sviluppando successivamente i temi principali. Si è ritenuto tale metodo funzionale allo scopo della ricerca svolta perché permette di far emergere le tematiche ricorrenti nelle risposte osservandone al contempo l'eventuale trasversalità o riconducibilità a determinate caratteristiche del campione.

## **4. Analisi dei dati della ricerca**

Il campione indagato risulta composto da 139 corsisti così suddivisi per età:

- 65 con età compresa tra 26 e 35 anni (46,8%);
- 49 con età compresa tra 36 e 45 anni (35,2%);
- 25 con età compresa tra 46 e 60 anni (18%).

Riguardo l'esperienza lavorativa, 60 corsisti (43,16%) risultano in servizio in qualità di docenti di sostegno ma, sul totale del campione, in 96 (69,06%) hanno avuto esperienza in tale ruolo anche in passato. Inoltre 27 corsisti (19,42%) lavorano, o hanno lavorato, come educatori nei contesti scolastici.



In generale, e considerando anche la presenza di 3 corsisti (2,15%) in servizio come docenti curricolari, sono in 126 (90,65%) ad aver avuto esperienza diretta con la disabilità in contesto scolastico.

I corsisti con esperienza in qualità di docenti di sostegno hanno svolto l'attività per un tempo:

- da 1 a 3 anni in 42 casi (43,75%);
- da 3 a 5 anni in 15 casi (15,63%);
- per più di 5 anni in 39 casi (40,62%).

Entrando nel merito dell'attività proposta, 96 corsisti (69,06%) dichiarano di conoscere, anche senza averne avuto esperienza diretta, il tipo di percorso PCTO progettato nell'attività laboratoriale, ma in 99 (71,22%) dichiarano di non aver mai preso parte a un incontro di rete così come svolto e in 26 (18,71%) di conoscere colleghi che lo hanno fatto. Riguardo le informazioni fornite per lo studio di caso preliminare alla progettazione, 131 corsisti (94,24%) ritengono che fossero sufficienti.

Nella terza parte del questionario, i quesiti a risposta aperta entrano nel merito della figura del docente con referente/Funzione Strumentale (di seguito FS) sia nell'attività proposta che, in generale, quale figura di supporto nella progettazione dei PCTO e dei percorsi di orientamento di studentesse e studenti.

Esaminando unitariamente le risposte attraverso l'analizzatore di testi Lexicool<sup>20</sup>, è stata individuata la parola più ricorrente che risulta essere "esperienza" (54 volte). È significativo però tenere traccia anche della seconda parola più utilizzata che risulta essere "progettazione" (37 volte) nonché delle parole "percorsi", "attività" e "esperienze" che ricorrono, sommate, 73 volte.

Dall'analisi sono state escluse, poiché non si ritengono significative ai fini degli esiti della ricerca, le parole "PCTO" (79 volte), "potrebbe" (60 volte), "docenti" (30 volte), "scuola" (29 volte).

Sulle 139 risposte fornite per ogni quesito, è stata condotta un'analisi tematica interpretativa utilizzando il metodo Braun & Clarke che ha permesso di ricavare i codici ricorrenti nei testi.

I codici sono successivamente stati aggregati per criterio di similarità, individuando le tematiche principali poi raggruppate, in prospettiva ecologica, considerando il micro-sistema (sui bisogni della/del singola/o docente), il meso-sistema (sulla progettualità relativa all'alunna/o) e il macro-sistema (riguardanti l'istituto scolastico).

Poiché sono due i quesiti proposti, si è scelto di accorpare le tematiche in base alla natura del quesito stesso.

Sul ruolo del docente con FS nell'attivazione dei PCTO (quesito 1), le tematiche emerse sono:

---

<sup>20</sup> Analizzatore disponibile al sito [https://www.lexicool.com/text\\_analyzer.asp?IL=2](https://www.lexicool.com/text_analyzer.asp?IL=2).

- necessità di supporto da parte della FS per la gestione di aspetti burocratici e organizzativi;
- conoscenza da parte della FS del territorio e delle esperienze attivabili;
- possibilità di attivare momenti di confronto e formazione con la FS per una più efficace progettazione.

Risulta trasversale il bisogno dei corsisti di essere supportati nella definizione degli obiettivi e delle modalità di attivazione dei percorsi, attraverso un lavoro di supervisione da parte dei docenti con FS. Ritengono infatti che avere una guida possa *“sicuramente contribuire nella gestione di alcune problematiche organizzative e burocratiche”* e che l’attivazione di un PCTO richieda competenze progettuali ma anche una specifica conoscenza delle procedure necessarie alla stessa, che possono variare a seconda della scuola in cui si presta servizio o del territorio in cui essa è collocata.

Questo bagaglio di conoscenze che i corsisti attribuiscono alla FS è considerata una vera e propria competenza nel poter *“favorire una maggior inclusione del ragazzo pensando a un concreto e reale Progetto di Vita”*. Riconoscono al docente che ricopre tale ruolo il possesso di *“uno sguardo più ampio”* e di *“una visione più ampia con ricadute maggiori sul Progetto di Vita dell’alunno”*. Attribuiscono, in numerose risposte, maggiori competenze della FS nelle dinamiche della progettazione soprattutto in relazione alla conoscenza di strutture o servizi del territorio di appartenenza in cui poter attivare percorsi efficaci e significativi.

Ritengono inoltre che *“la lunga esperienza”* e tutte le conoscenze possedute debbano essere condivise, con particolare riguardo a:

- strategie per l’individuazione delle criticità di una progettazione;
- una modalità efficace di individuazione di facilitatori e barriere di un servizio;
- come riconoscere in modo adeguato le potenzialità degli alunni;
- le buone prassi che hanno caratterizzato le esperienze pregresse attivate da altri colleghi;
- la costruzione di strumenti di monitoraggio e valutazione.

Sul ruolo del docente con FS nell’attivazione in generale delle progettualità di orientamento (quesito 2), le tematiche emerse riguardano:

- necessità di confronto con la FS su situazioni delle quali le/i docenti non hanno mai fatto esperienza;
- identificazione della FS quale figura esperta in grado di formare e informare sulle prassi d’istituto;
- necessità di supporto da parte della FS nella gestione delle relazioni scuola-famiglia-servizi.

Uno degli aspetti interessanti delle tematiche qui emerse è che queste sono rintracciabili nelle risposte fornite da tutti i corsisti, con o senza esperienza in

qualità di docenti di sostegno. In particolare, è diffuso un richiamo alla necessità di conoscere in modo approfondito le opportunità del PCTO.

In molte risposte è espresso il bisogno di essere guidati nella costruzione del Progetto di Vita e nel suo riferimento al PEI, ritenendo di non essere sufficientemente informati di tutte le azioni che la scuola può intraprendere e gli interlocutori dei percorsi attivabili. Questa necessità di sentirsi maggiormente orientati viene espressa con l'auspicio che possano essere organizzate specifiche azioni di formazione all'interno dell'istituto, condotte dal docente con FS e focalizzate su temi specifici quali la progettazione, la condivisione di esperienze pregresse, la conoscenza della rete del territorio, le strategie di condivisione possibili.

Ritengono fondamentale che ci sia questa condivisione e che questa avvenga in spazi e modi ben definiti, come *“incontri informativi ed esplicativi”*, *“corsi di formazione organizzati all'interno della scuola”* o come occasioni di confronto individuali su specifiche situazioni. Questo bisogno è espresso in modo trasversale e si rintraccia anche nella richiesta della presenza della FS agli incontri di condivisione e progettazione in quanto figura mediatrice di fronte a eventuali situazioni conflittuali ma anche perché possiede maggiore *“conoscenza della situazione familiare e delle risorse della scuola”*.

Auspicano inoltre di poter avere un maggiore sostegno nella fase preparatoria all'incontro di rete così come sperimentato nel Laboratorio, supporto che permetterebbe loro di conoscere tutte le sfaccettature del percorso attivabile e di poter fornire tutte le risposte possibili di fronte a specifiche richieste.

Infine, richiamano la necessità di poter giungere a una migliore progettazione potendo usufruire di un adeguato supporto, per poter proporre un PCTO che sia realmente significativo e utile ai fini del Progetto di Vita.

## 5. Discussione dei dati emersi

Obiettivo della ricerca è stato esplorare le rappresentazioni dei docenti di sostegno in formazione riguardo la figura del docente con Funzione Strumentale nella progettazione di esperienze volte alla costruzione del Progetto di Vita e nello specifico della progettazione di un PCTO.

Il campione restituisce il quadro di una classe di docenti in formazione molto eterogenea, che raggruppa persone di età diversa e con differente esperienza all'interno della scuola, considerata la presenza di un gruppo di corsisti che non ha ancora avuto modo di lavorare nei contesti scolastici e che quindi sembrerebbe avere necessità di un maggiore affiancamento.

Focalizzando l'attenzione sui temi emersi, il campione restituisce una descrizione precisa e consapevole circa il ruolo che il docente referente/ Funzione

Strumentale può avere quale figura esperta. I docenti descrivono infatti una figura solida e fortemente connotata, cui poter fare costante riferimento, soprattutto se si è alla prima esperienza o per la prima volta in servizio in un determinato istituto scolastico.

I docenti in formazione, con e senza esperienza lavorativa, riconoscono la necessità di ricevere supporto soprattutto riguardo le procedure che precedono l'attivazione di un PCTO e riconoscono nel referente/Funzione Strumentale la figura di riferimento che può chiarire dubbi, supportare nelle situazioni difficili, formare i colleghi meno esperti. Questo aspetto appare molto interessante perché rivela un fabbisogno formativo che va oltre l'occasione della formazione iniziale e mostra la consapevolezza di aver bisogno di ulteriori occasioni formative.

L'aspetto principale per cui dichiarano di sentirsi meno formati è quello della capacità di progettare, di rendere effettivo quel passaggio che va dall'individuazione delle potenzialità alla definizione degli obiettivi, siano essi educativi o didattici. Nello specifico del PCTO, quando la progettazione del PEI incontra la rete del territorio e dei servizi, tale fabbisogno emerge in modo significativo ed è interessante percepire in alcune risposte la necessità di poter condurre un incontro come quello sperimentato nel role-playing con maggiore consapevolezza e avendo ben chiari non solo gli obiettivi ma anche tutti gli aspetti organizzativi che vanno considerati.

Rilevante è anche quanto venga più volte sottolineata la necessità che una formazione in servizio rispetto al PCTO e al Progetto di Vita sia gestita internamente dalla scuola, per poter conoscere meglio le esperienze già messe in atto, le realtà del territorio con cui creare una rete, le prassi d'istituto. Sono aspetti che restituiscono quanto sia presente la percezione, da parte dei docenti, di essere parte di un sistema che ha necessità di lavorare in sinergia con altre figure e altri contesti e che da questa sinergia può derivare una progettazione di qualità.

Questo mostra quanto sia radicata l'idea del Progetto di Vita come progetto concreto e situato, sul quale le scelte operate hanno una precisa ricaduta e che può a tutti gli effetti rappresentare un'occasione di crescita per favorire la quale, il singolo, sente di voler agire con maggiore consapevolezza.

Il docente referente/Funzione Strumentale appare quindi la figura che può garantire una maggiore qualità dei percorsi attivati, poiché con la propria esperienza e conoscenza della scuola, del territorio e delle prassi, può supportare l'azione di ogni singolo docente ma, in generale, sostenere la comunità professionale potenziandone le competenze. È descritto infatti anche come figura mediatrice che può mettere insieme, con consapevolezza, le istanze dei vari attori che concorrono alla creazione e realizzazione del Progetto di Vita.

La necessità di avere una figura di supporto nelle occasioni di progettazione concreta e l'identificazione della figura cui attribuire tale compito fanno intendere come si riconosca al docente referente/Funzione Strumentale un ruolo centrale e significativo all'interno del sistema scuola. Allo stesso tempo, tale visione porta ad interrogarsi sulla possibilità di implementare le occasioni di scambio e confronto, partendo da casi concreti, all'interno dei percorsi di formazione.

La proposta del role-playing ha permesso ai docenti in formazione di riflettere sul ruolo delle varie figure che contribuiscono alla creazione del Progetto di Vita, ma allo stesso tempo anche sui propri bisogni, emersi nel momento in cui si sono trovati a gestire una situazione nuova, seppur in una dinamica laboratoriale. Quest'ultimo aspetto in particolare, invita alla riflessione intorno a un preciso e ulteriore bisogno formativo dei corsisti che il percorso di specializzazione sembra non soddisfare in pieno. Quanto emerso, apre a successive riflessioni sull'opportunità di potenziare le occasioni di sperimentazione della dimensione della progettazione nell'ambito dei percorsi di formazione dei docenti di sostegno.

L'aver identificato nel referente/Funzione Strumentale la figura di riferimento per conoscere in modo approfondito il contesto in cui agiscono e le azioni specifiche di ogni singola scuola è espressione, infine, di come i docenti riconoscano e identifichino l'esistenza di una cultura dell'inclusione contestualizzata e specifica per ogni istituzione scolastica che deve essere conosciuta, esplicitata e condivisa per poter diventare patrimonio di tutti.

## 6. Conclusioni

La ricerca esplorativa condotta ha permesso di individuare alcuni aspetti che si riconoscono come peculiari rispetto la figura del docente referente/Funzione Strumentale per l'inclusione. Il più ricorrente riguarda la capacità di poter essere figura di riferimento per ogni docente, riconoscendone l'esperienza e la conoscenza approfondita di dinamiche progettuali e operative. Questo aspetto appare ancor più significativo se collegato all'espressa esigenza dei docenti in formazione di poter avere ulteriori occasioni formative all'interno dei contesti scolastici in cui si presta, o si presterà, servizio.

Sicuramente un limite della ricerca esplorativa condotta è la mancanza di un processo di validazione del questionario somministrato, che avrebbe potuto beneficiare del supporto offerto da parte di esperti circa l'aderenza degli item proposti al costruito oggetto di indagine. Consapevoli di questo limite, si è cer-

cato comunque di sostenere l'attendibilità dello strumento ricercando la maggiore coerenza con l'attività formativa che lo ha preceduto in ordine a (Boateng *et al.*, 2018):

- uniformità della terminologia utilizzata nella formazione e nell'indagine;
- chiarezza nella formulazione dei quesiti;
- aspetti indagati coerenti tra attività esperita e indagine;
- bilanciamento tra domande (induttive) formulate nel rispetto degli elementi forniti nella formazione e domande (deduttive) volte a sollecitare costrutti derivanti dalla riflessione del campione indagato;
- lunghezza del questionario commisurata al tempo di meta-riflessione su quanto svolto nel Laboratorio.

La possibilità di replicare l'indagine nel successivo percorso formativo per la specializzazione dei docenti di sostegno (X ciclo, a.a. 2024/2025) offre altresì la possibilità di sviluppare ulteriormente la ricerca validando il questionario.

Alla luce di quanto illustrato circa il ruolo delle figure di sistema che possono effettivamente farsi promotrici del cambiamento nelle prassi inclusive, appare utile riflettere sulla necessità di definire percorsi formativi specifici che possano sostenere chi ricopre tali ruoli, riconoscendone le responsabilità nella conduzione di gruppi di lavoro e comunità professionali.

La ricerca condotta ha sicuramente il limite di descrivere quanto emerge da un gruppo di docenti ristretto a un'area geografica definita. Sarebbe utile poter replicare l'esperienza anche in altri contesti universitari in cui si attiva il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, differenziando anche geograficamente il campione, nonché indagare, a distanza di tempo, se ci sono variazioni, rispetto quanto emerso, derivanti dall'effettivo ingresso nel mondo della scuola in qualità di docenti specializzati.

La differenziazione geografica della ricerca rispetto al tema della costruzione del Progetto di Vita sarebbe necessaria perché lo stesso risente delle opportunità che un territorio offre, segno che la qualità dei percorsi attivati può essere influenzata da vari fattori e non solo dalla genuina intenzionalità inclusiva che può mettere in atto la scuola.

La delega alle Regioni della presa in carico della Persona in un sistema integrato di interventi e servizi sociali (L. n.328/2000) ha portato a una diffusa differenziazione degli interventi in ambito nazionale, poiché gli stessi risentono non solo di quelle che sono le risorse economiche a disposizione di Regioni ed Enti Locali, ma anche dell'eterogeneità di valori che informano le scelte delle singole amministrazioni locali. Accanto a questo, ogni istituzione scolastica va considerata nel contesto in cui è collocata, caratterizzato dalla presenza e dal livello dei servizi al cittadino, dalle opportunità offerte dalle agenzie del territorio, dalle politiche agite e dall'effettiva presenza di una rete di presa in carico

che dovrebbe sempre sollecitare, perché lo rispecchia, il piano delle responsabilità istituzionali.

Sono tutti aspetti che determinano, ancora oggi, una difformità di opportunità nel territorio che non corrisponde al dettato costituzionale che dovrebbe garantire l'uguaglianza e la parità di diritti. Ancora una volta questa riflessione ci porta a sottolineare l'importanza della scuola nella promozione della cultura inclusiva, a prescindere dalla presenza o meno, nelle classi, di studentesse e studenti con disabilità.

È positivo rilevare come ci sia uniformità nelle aspettative e nelle rappresentazioni dei docenti in formazione, segno che esiste ed è ben definita la consapevolezza rispetto al ruolo delle figure di sistema come ruoli chiave per la crescita della comunità professionale.

Allo stesso tempo, i risultati emersi richiedono una ulteriore riflessione sulla formazione iniziale che sembrerebbe non sciogliere tutti i nodi intorno al tema della progettazione, sul quale i docenti in formazione sentono di avere ancora un bisogno formativo.

Può essere interessante indagare se e come questo fabbisogno viene colmato, ad esempio, nell'anno di formazione e prova che accompagna l'accesso al ruolo o se, nei contesti nei quali i corsisti si trovano a operare, siano effettivamente presenti le occasioni di scambio e formazione richieste.

Entrambi gli aspetti rispecchiano quanto rilevato dalla letteratura, segno che il tema della formazione iniziale e in servizio, e le relative norme, necessitano di maggiore approfondimento e riflessione.

La ricerca qui descritta non ha quindi la pretesa di essere esaustiva ma è stata l'occasione per operare una prima indagine e i dati emersi lasciano lo spazio a ulteriori ricerche che possano indagare, con la consapevolezza raggiunta, il ruolo delle figure di sistema quali agenti promotori di un reale cambiamento negli agiti. Continua a essere forte la convinzione che il cambiamento del contesto possa essere determinato soprattutto dall'azione delle figure di sistema che però, in tale veste, hanno necessità di uno specifico inquadramento e potrebbero beneficiare di uno specifico percorso formativo.

Il punto di vista dei docenti in formazione appare comunque chiaro e non contraddittorio, segno che, nell'ottica di un'istruzione di qualità, la costruzione del Progetto di Vita di alunne e alunni con disabilità può essere positivamente determinato da una progettazione adeguata.

Consolidare il ruolo delle figure del cosiddetto middle management può quindi portare alla definizione di vere e proprie azioni di sistema che appaiono oggi necessarie per elevare la qualità dell'inclusione nei contesti e permettere a tutti di poter beneficiare di un Progetto di Vita efficace.

## Riferimenti bibliografici

- Agrati L.S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 2(2): 48-61. DOI: 10.13128/formare-23354.
- Andreoli M., Zaniboni L., Ghirotto L. and Lascioli A. (2022). A Scoping Review on Teacher Agency for Inclusive Education: Mapping Existing Evidence and Conceptual Frameworks. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(3): 9-29. DOI: 10.36253/form-13288.
- Barzanò G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- Boateng G.O., Neilands T.B., Frongillo E.A., Melgar-Quinonez H.R. and Young S.L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*, 6(149). DOI: 10.3389/fpubh.2018.00149.
- Bocci F. (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2): 12-21. Testo disponibile al sito <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1084> (12.11.2025).
- Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4): 589-597. DOI: 10.1080/2159676X.2019.1628806.
- Bufalino G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione & Insegnamento*, 15(3): 151-161. DOI: 107346/-fei-XV-03-17\_11.
- Bufalino G. (2020). *Pedagogia e leadership educativa*. Roma: Armando Editore.
- Burns J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Calidoni P. (2009). Nuove professionalità nella scuola: tra funzione e progetto. In Weyland B., a cura di, *Middle management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella scuola della provincia di Bolzano*. Bolzano: Praxis3.
- Cottini L. (2021). Services for social inclusion and housing: can they be inclusive even if they are aimed only at people with disabilities?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(1): 74-79. DOI: 10.7346/sipes-01-2021-10.
- D'Alessio S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'integrazione in Italia. In: Medeghini R. e Fornasa W., a cura di, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(3): 243-250. Testo disponibile al sito <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1135> (12.11.2025).
- Dainese R. (2018). Due distinti, ma intrecciati livelli di progettazione dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1): 28-34. Testo disponibile al sito <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1553> (12.11.2025).



- Earley P., Greany T. (2024). Gli scenari futuri della leadership. In: Earley P., Greany T., Moretti G. and Barzanò G., a cura di, *Leadership educativa in un ecosistema formativo che cambia. Dirigenza scolastica e nuovi territori*. Roma: Anicia.
- Ferri B.A. (2015). L'inclusione: un progetto non ancora realizzato. Perché abbiamo bisogno dei Disability Studies in Education. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2): 128-134. Testo disponibile al sito <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1660/1603> (12.11.2025).
- Giuliani A. (2019). La funzione strategica del middle management per qualificare e innovare i processi formativi: il Questionario sulle pratiche valutative. In: Fiorucci M. e Moretti G., a cura di, *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre-Press.
- Grace G. (2000). Research and the challenges of contemporary school leadership: The contribution of critical scholarship. *British Journal of Educational Studies*, 48(3): 231-247. DOI: 10.1111/1467-8527.00145.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1987). *Learning together and alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali*. Roma: Carocci.
- Medeghini R., a cura di (2015). *Norma e Normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. and Valtellina E., a cura di (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson: Trento.
- Naraian S. (2020). Diffractively narrating teacher agency within the entanglements of inclusion. *Teaching Education*, 33(1): 13-26. DOI: 10.1080/10476210.2020.1796957.
- Pagliuca F. (2022). Dall'emergenza all'innovazione: come promuovere il miglioramento scolastico attraverso il middle management. *IUL Research*, 3(5): 252-267. DOI: 10.57568/iulres.v3i5.250.
- Paletta A. (2015). Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale. *Ricercazione*, 8: 17-38.
- Paletta A. (2020a). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bononia University Press.
- Paletta A. (2020b). *Dirigenza scolastica e middle management. Oltre l'insegnamento: i middle leader nelle scuole italiane*. Bologna: Bononia University Press.
- Perla L. (2020). Il modello DidaSco per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio. In: Tempesta, I., a cura di, *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. Atti del Convegno GEO, Università del Salento, 13 ottobre 2017*. DOI: 10.1285/i9788883051616p89.
- Perla L., Agrati L.S. (2018). L'agentività dell'insegnante inclusivo. Uno studio esplorativo sul Coordinatore per l'inclusione. In: Sibilio M. and Aiello P., a cura di, *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.

- Piccioli M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, VII(20): 91-99. <http://hdl.handle.net/2158/1091411>.
- Pirola L. (2015). Middle Management and school Autonomy in Italy: The Case of Teacher as Instrument Function. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 11: 89-101. DOI: 10.7358/ecps-2015-011-piro.
- Pomponi M. (2020). Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività. *Formazione & insegnamento*, 18(1): 518-531. DOI: 10.7346/-fei-XVIII-01-20\_44.
- Pomponi M. (2023). Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42): 357-367. DOI: 10.19241/lll.v19i42.737.
- Reid W., Dold C. (2018). Burns, Senge, and the Study of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 7: 89-116. DOI: 10.4236/ojl.2018.71006.
- Sibilio M., Aiello P., a cura di (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Slavin R.E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Zobbi E. (2021). Io e l'altro: l'atmosfera morale scolastica come luogo di relazioni e sviluppo di sé. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21): 249-262. DOI: 10.15160/2038-1034/2336.
- Zobbi E. (2022). Le disposizioni degli insegnanti rispetto all'atmosfera morale scolastica. Uno studio empirico. *Formazione & Insegnamento*, 20(1): 806-816. DOI: 10.7346/-fei-XX-01-22\_71.
- Zobbi E., Pintus A. (2022). Quanto mi sento in grado di? La percezione di autoefficacia degli insegnanti in formazione in relazione all'atmosfera morale scolastica. In: Calidoni P., a cura di, *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*. Milano: FrancoAngeli.
- Zorzi S. (2016). Disabilità intellettuale ed età adulta: progetto di vita o salto nel vuoto? In: Cottini L., Fedeli D. and Zorzi S., a cura di, *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.