

La formazione docente per l'inclusione
PROFILO DEI DOCENTI INCLUSIVI



La formazione docente per l'inclusione

PROFILO DEI DOCENTI INCLUSIVI

**Agenzia Europea
per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili**



Lifelong Learning Programme

La pubblicazione di questo volume è stata finanziata dalla Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Questa pubblicazione riporta le opinioni degli Autori e dei Collaboratori e la Commissione Europea in nessun caso può ritenersi responsabile dell'eventuale uso delle informazioni ivi contenute.

A cura di: Amanda Watkins, Staff dell'Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili

L'Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili esprime la sua gratitudine per il contributo reso a questa pubblicazione ai Membri del Consiglio di Amministrazione e di Rappresentanza e ai Coordinatori Nazionali e alle seguenti persone che hanno collaborato alla stesura di questo documento:

- I membri del Gruppo Consultivo del Progetto "La formazione docente per l'inclusione" e gli Esperti Nazionali che vi hanno partecipato. L'elenco dei partecipanti è alle ultime pagine del presente volume;
- I politici, i professionisti, gli studenti, gli alunni e i genitori incontrati nel corso delle 14 visite di studio svolte nel 2010 e nel 2011. Ulteriori dettagli sulle visite di studio nazionali si trovano sul sito web del progetto all'indirizzo: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-study-visits>

E' consentito l'uso di parti del testo a condizione che sia riportato un chiaro riferimento alla fonte. Questo volume va indicato come segue: Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012) *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education

Il testo rimovibile che accompagna il presente documento è materiale non soggetto a copyright e può essere adattato, modificato e riutilizzato indicando, come richiesto dalle norme vigenti, un chiaro riferimento alla fonte originale.

ISBN (Print): 978-87-7110-327-4

ISBN (Electronic): 978-87-7110-348-9

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2012**

Secretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INDICE

PREFAZIONE	5
RIEPILOGO DEL PROGETTO	7
INTRODUZIONE	10
PROFILO DEI DOCENTI INCLUSIVI	13
ATTUAZIONE DEL PROFILO DEI DOCENTI INCLUSIVI	21
Principi generali	21
Uso del Profilo	21
Elementi a sostegno dell'adozione del Profilo.....	22
BASI CONCETTUALI DEL PROFILO	28
Un approccio basato su valori dell'integrazione scolastica	28
Aree di competenza come criterio-guida.....	30
Connessioni con le priorità politiche europee per la scuola e la formazione docente	31
METODOLOGIA DI SVILUPPO DEL PROFILO	34
FUTURI SVILUPPI DEL PROFILO	38
RIFERIMENTI E BIBLIOGRAFIA	41
ALLEGATO 1 – LE COMPETENZE NEI PAESI EUROPEI	43
ALLEGATO 2 – MIGLIORARE LA QUALITA' DEI DOCENTI: L'AGENDA POLITICA DELL'UNIONE EUROPEA	45
ALLEGATO 3 – DIBATTITI SUL PROFILO: MODELLO PER LA RACCOLTA DELLE INFORMAZIONI	48
ELENCO DEI PARTECIPANTI	49



PREFAZIONE

Il progetto “La formazione dei docenti per l’inclusione” ha esaminato le prassi della formazione iniziale dei docenti e in che modo sono preparati ad essere “inclusivi”.

Il progetto triennale è stato realizzato per individuare quali sono le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall’età degli alunni cui si andrà ad insegnare o dal tipo di scuola in cui si andrà a lavorare.

Al progetto hanno partecipato cinquantacinque esperti provenienti da 25 paesi europei: Austria, Belgio (Comunità Fiamminga e Francofona), Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Islanda, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito (Galles, Inghilterra, Irlanda del Nord e Scozia), Repubblica Ceca, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Ungheria.

Hanno collaborato, inoltre, i referenti politici – responsabili della formazione degli insegnanti e dell’integrazione scolastica degli alunni – e i docenti formatori dei corsi di abilitazione all’insegnamento sia generali e che specialistici.

Il progetto si è svolto con l’ausilio di un Gruppo Consultivo, composto da Rappresentanti e Coordinatori Nazionali dell’Agenzia, dallo staff dell’Agenzia stessa e da un consulente esterno, Nes Kari, Norvegia. Il Gruppo Consultivo, in seduta ampliata, ha tenuto incontri con i rappresentanti della Commissione Europea – Direzione generale Istruzione e Cultura (DG EAC), dell’Organizzazione per la Cooperazione Economica – Centro di Sviluppo per la Ricerca e l’Innovazione Educativa (OCSE-CERI) e dell’UNESCO – Ufficio Internazionale dell’Educazione (IBE) per garantire la coerenza del progetto con le altre iniziative europee e internazionali del settore.

Il progetto ha elaborato una serie di documenti disponibili sul sito web: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

- Una sintesi della letteratura politica e accademica e di studi politici ed internazionali pubblicati a partire dall’anno 2000 tra cui materiale proveniente da 18 paesi europei.
- Rapporti sulla formazione docente ai fini dell’integrazione degli alunni nei paesi partecipanti. I rapporti nazionali sono in un formato uniforme che consente la ricerca per argomento.
- Una relazione che si avvale di tutte le fonti di informazione del progetto per presentare la sintesi dei lavori e le raccomandazioni formulate in materia di formazione iniziale e avviamento alla professione docente in Europa.
- Un documento “matrice” che collega direttamente i risultati emersi dalle attività di progetto alle raccomandazioni formulate nella relazione di sintesi.

Un ulteriore documento è il *Profilo dei Docenti Inclusivi* redatto durante il progetto a seguito della ricerca sul campo, dell’analisi delle informazioni nazionali ed, in particolare, dei dibattiti tra gli esperti e i rappresentanti delle parti interessate sulla formazione docente durante le 14 visite di studio tenute nel 2010 e nel 2011.

Oltre agli esperti nazionali incaricati dagli Stati Membri dell’Unione Europea aderenti all’Agenzia, sono stati coinvolti più di 400 soggetti interessati – tra cui i futuri insegnanti, i docenti e i dirigenti scolastici di ruolo, gli amministratori locali, i rappresentanti delle organizzazioni di volontariato, politici, studenti, genitori e famiglie.



L'Agenzia ringrazia per il contributo inestimabile reso alle attività ed in particolare alla redazione del *Profilo* che si presenta in questo documento.

Cor Meijer

Direttore dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili



RIEPILOGO DEL PROGETTO

Il progetto “La formazione dei docenti per l’inclusione” ha esplorato in che modo il periodo della formazione iniziale prepara i docenti ad essere “inclusivi”. Il progetto triennale è stato realizzato per individuare quali sono le competenze essenziali, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti e i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente, a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall’età degli alunni o dal tipo di scuola in cui si andrà ad insegnare.

Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* è uno dei risultati principali del progetto “La formazione docente per l’inclusione” realizzato dall’Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili. Una richiesta specifica presentata dai Rappresentanti degli Stati Membri dell’Unione Europea aderenti all’Agenzia riguardava l’esplicitazione di una informazione concreta su quali sono le competenze necessarie, i comportamenti, le conoscenze e le abilità richieste ai docenti che lavorano in ambienti scolastici inclusivi. Questo documento risponde a tale richiesta.

I destinatari principali del *Profilo* sono i docenti formatori e i dirigenti – amministrativi e politici per le politiche di formazione iniziale dei docenti – che possono influenzare la politica dell’avviamento alla professione docente dal punto di vista dell’integrazione degli alunni ed introdurre innovazioni, modifiche e cambiamenti. Questi soggetti sono “target sensibili” dato che il progetto parte dal presupposto che la formazione iniziale è un momento fondamentale per introdurre i cambiamenti necessari all’integrazione scolastica.

Il *Profilo* non duplica il lavoro già svolto dagli stati nazionali. Piuttosto tenta di risolvere realisticamente una preoccupazione comune espressa dai Rappresentanti Nazionali proponendo uno strumento europeo che si basa sulla conoscenza delle azioni nazionali e dei contributi accademici sul campo.

In primo luogo, il *Profilo dei Docenti Inclusivi* è una guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale e di abilitazione all’insegnamento. L’intento è considerarlo un punto di partenza per l’individuazione dei contenuti, dei metodi e degli obiettivi di apprendimento validi per la formazione iniziale dei docenti, non come un manuale.

In particolare, gli obiettivi del *Profilo* sono:

- 1 - Identificare un quadro di valori e aree di competenza validi per qualunque programma di formazione iniziale ed di abilitazione all’insegnamento;
- 2 - Evidenziare i valori fondamentali e le aree di competenza utili a preparare i docenti ad esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi tenendo conto di tutte le forme di diversità;
- 3 - Individuare gli elementi che consentono l’introduzione dei valori e delle aree di competenza in tutti i programmi di formazione iniziale e di abilitazione all’insegnamento;
- 4 - Rafforzare la tesi proposta dal progetto, ovvero che l’inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale preparare ad esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive.

Il documento è stato redatto a seguito di diverse attività e dibattiti cui hanno partecipato gli esperti e gli oltre 400 rappresentanti delle parti interessate che per tre anni – responsabili politici e professionisti provenienti da una vasta gamma di settori scolastici e formativi, corsisti e tirocinanti; genitori e famiglie, alunni – hanno discusso collettivamente quali sono le competenze che i docenti devono avere per esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi.



Per la redazione del *Profilo* sono stati adottati tre parametri:

1 - L'inclusione è un approccio educativo che poggia su principi etici, sul rispetto del diritto allo studio e su una serie di valori fondamentali;

2 - Esistono difficoltà di ordine pratico e concettuale nell'individuazione di singole competenze per l'insegnamento in una scuola inclusiva, pertanto, ai fini della redazione di un *Profilo* utile a più Stati Membri dell'Unione Europea e a più soggetti interessati, è stato adottato un approccio ampio;

3 - Le priorità politiche e gli effetti delle politiche sociali all'interno dei singoli paesi non possono essere ignorate, ma c'è un quadro politico internazionale e comunitario di riferimento sottoscritto dagli Stati Membri dell'Unione Europea in materia di integrazione scolastica e formazione docente.

Sono stati individuati quattro valori fondamentali per l'insegnamento e l'apprendimento come base del lavoro dei docenti in ambienti scolastici inclusivi. Questi valori sono associati alle aree di competenza. Le aree di competenza contano tre elementi: comportamento, conoscenza, competenza. Un determinato *comportamento* o convinzione personale richiede un determinato livello di *conoscenza* o comprensione e quindi di *capacità* di tradurre quella conoscenza in pratica. Per ogni area di competenza si presentano i comportamenti, le conoscenze e le competenze.

Il profilo adotta questo quadro di valori fondamentali e aree di competenza:

Valorizzare la diversità dell'alunno – la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza.

Le aree di competenza riportano a:

- Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione;
- Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.

Sostenere gli alunni – coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni.

Le aree di competenza riportano a:

- Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo;
- Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee.

Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti.

Le aree di competenza riportano a:

- Saper lavorare con i genitori e le famiglie;
- Saper lavorare con più professionisti dell'educazione.

Sviluppo e aggiornamento professionale – insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita.

Le aree di competenza riportano a:

- 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.

Insieme ai valori fondamentali e alle aree di competenza ci sono una serie di principi generali legati all'introduzione del *Profilo*.



Inoltre, è possibile identificare una serie di elementi che facilitano l'adozione del *Profilo*. Tali elementi non riguardano solo la possibile applicazione del *Profilo* nella creazione di programmi e percorsi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento, ma anche più ampie questioni che interessano la politica e la prassi scolastica ed educativa.



INTRODUZIONE

Il *Profilo* è uno dei prodotti principali dello studio e della ricerca sulla formazione docente per l'inclusione degli alunni realizzato dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (<http://www.european-agency.org/agency-progetti/Insegnante-Istruzione-per-Inclusion>). Il progetto triennale – cui hanno partecipato più di 55 esperti nazionali provenienti da 25 paesi europei – ha preso in esame i seguenti aspetti:

- Quale docente per una società inclusiva nella scuola del 21° secolo?
- Quali le competenze essenziali che il docente deve possedere per favorire ed ampliare l'integrazione scolastica e l'inclusione degli alunni?

Il progetto ha analizzato i percorsi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento per la scuola dell'obbligo, comuni e generali, e in che modo questi percorsi preparano ad esercitare la professione docente in ambienti scolastici inclusivi. Il quesito che ha guidato le attività e le ricerche è: *in che modo il periodo della formazione iniziale e il percorso di abilitazione all'insegnamento prepara i docenti ad essere "inclusivi"?*

I Rappresentanti Nazionali dei Paesi UE aderenti all'Agenzia avevano posto una richiesta specifica in merito a quali sono le competenze, i comportamenti, le conoscenze e le competenze che gli insegnanti che operano in classi comuni devono possedere. Questo documento risponde a tale richiesta. Si basa sulle informazioni raccolte durante il progetto, sulla politica internazionale e la letteratura di ricerca, i rapporti nazionali (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-inclusion/country-info>) e, soprattutto, le conclusioni e le raccomandazioni del rapporto *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide e opportunità* (2011).

Il *Profilo* non duplica il lavoro già svolto dagli Stati Nazionali. Piuttosto tenta di affrontare realisticamente una preoccupazione comune espressa dai Rappresentanti Nazionali proponendo uno strumento europeo che mette insieme informazioni nazionali e contributi scientifici. Il *Profilo* è una guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale all'insegnamento. Non è un manuale, ma contiene suggerimenti all'individuazione dei contenuti importanti per la formazione iniziale dei docenti, dei metodi di pianificazione specificando quali sono i risultati desiderati validi per diversi percorsi di abilitazione all'insegnamento per le scuole dell'obbligo.

Il documento sintetizza diverse attività e dibattiti svolti dagli esperti e da oltre 400 soggetti interessati – professionisti provenienti da una vasta gamma di settori scolastici e formativi, corsisti, tirocinanti e docenti già in servizio, genitori e famiglie, alunni – che collettivamente hanno esaminato quali sono le competenze che i docenti devono possedere per esercitare la professione in scuole inclusive (per ulteriori informazioni si prega di consultare la sezione Metodologia).

Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* è piuttosto ambizioso. Si serve di tutte le informazioni prodotte durante il progetto e presenta un quadro di riferimento discusso ed approvato a livello europeo per promuovere un approccio ideale alla formazione iniziale. Il *Profilo* è stato progettato per essere uno strumento utile all'elaborazione dei percorsi e dei programmi di formazione iniziale quale elemento chiave del processo di inclusione degli alunni disabili nei paesi europei. Gli esperti concordano che il *Profilo* è utile e andrebbe utilizzato per l'ideazione e la realizzazione dei programmi di formazione iniziale al fine di ottenere una maggiore inclusione degli alunni in tutta Europa.

Il *Profilo* presenta informazioni su *quali* valori ed aree di competenza acquisire durante i percorsi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento. Non tenta di descrivere



come queste aree di competenza andrebbero inserite nei diversi programmi di formazione iniziale disponibili nel territorio nazionale. Anche se sono state considerate alcune questioni relative all'attuazione dei programmi – vedi il capitolo successivo di questo documento – il *Profilo* è stato redatto per essere uno strumento di esame e sviluppo delle modalità che si adattano specificamente ai diversi contesti nazionali dei sistemi formativi dei Paesi Membri dell'Unione Europea.

In particolare, gli obiettivi sono:

1 - Identificare un quadro di valori ed aree di competenza validi per qualsiasi programma di formazione iniziale. Questi valori ed aree non sono legati all'età degli alunni, al tipo ed ordine di scuola, alla disciplina di insegnamento e non sono collegati ad alcun percorso o metodo didattico specifico;

2 - Evidenziare i valori e le aree di competenza fondamentali nella preparazione di tutti i docenti per lavorare in ambienti scolastici inclusivi ed in classi comuni tenendo conto di tutte le forme di diversità. Questi valori ed aree di competenza vanno acquisite nel corso della preparazione iniziale come base di ulteriore successivo approfondimento da svolgere durante le opportunità di aggiornamento professionale;

3 - Evidenziare quali sono gli elementi che facilitano l'apprendimento dei valori e delle aree di competenza nei programmi di formazione iniziale;

4 - Rafforzare la tesi avanzata dal progetto, ovvero che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi e dei corsi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento preparare al meglio i docenti ad operare in scuole e classi inclusive.

La formazione iniziale per una migliore e più ampia inclusione degli alunni è una delle principali raccomandazioni delineate nella relazione di sintesi del progetto. Il *Profilo* si basa su questa e su altre osservazioni contenute nella relazione di sintesi e li collega a un quadro di valori e competenze che consentono ai docenti di svolgere efficacemente la loro professione in scuole e classi comuni.

I destinatari principali di questo documento sono i formatori e i dirigenti – i responsabili delle politiche di formazione – che possono influenzare la politica della formazione iniziale ed avviare ed attuare riforme in tal senso. Questi soggetti sono "target sensibile", dato che la tesi proposta dal progetto vede la formazione iniziale come momento fondamentale per introdurre nel sistema scolastico i cambiamenti necessari a realizzare ed ampliare l'integrazione scolastica degli alunni.

L'OCSE (2005) suggerisce che migliorare la qualità del corpo docente è l'iniziativa politica che più verosimilmente produrrà un miglioramento del rendimento scolastico degli alunni. La relazione di sintesi del progetto (2011) indica che questo settore può essere oggetto di ulteriori sviluppi: preparare a rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che i futuri docenti incontreranno in classe è l'iniziativa politica che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive.

Questo documento è un punto di partenza da adattare ai diversi contesti educativi e nazionali. A tal fine, il *Profilo*, e le informazioni contenute, non è stato elaborato nell'usuale formato della ricerca o del rapporto di sintesi. Il *Profilo* che si presenta nel prossimo capitolo ha più sezioni che delineano: gli elementi che ne favoriscono l'adozione; il quadro concettuale, comprensivo dei richiami alle attuali priorità indicate dall'Unione Europea; la metodologia di sviluppo del *Profilo* stesso e, infine, alcune osservazioni conclusive.



L'intenzione è presentare il *Profilo* non come un prodotto finito, ma come uno strumento aperto per il dibattito e la promozione dello sviluppo negli Stati Membri dell'Unione Europea.

Per sostenere ulteriormente le discussioni di lavoro e di sviluppo nei paesi membri:

1. Il testo delle pagine da 13 a 20 non sono protette da copyright ma sono a disposizione di responsabili politici ed operatori che possono sviluppare e modificare il contenuto, se necessario, per soddisfare una serie di possibili scopi. Nella copertina di questo volume è stata inserita una copia "rimovibile" che consente all'utente di copiare e modificare il *Profilo* come desiderato purché si riporti, nelle eventuali modifiche e riproduzioni, un chiaro riferimento alla fonte originale.

2. Sul sito web dell'Agenzia è disponibile una copia integrale di questo volume in tutte le lingue dei Paesi Membri dell'Unione Europea aderenti all'Agenzia. E' consentito il download gratuito delle versioni elettroniche del *Profilo* liberamente utilizzabili dall'indirizzo internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/profile>



PROFILO DEI DOCENTI INCLUSIVI

Sono stati identificati quattro valori essenziali dell'insegnamento e dell'apprendimento sulla base dell'osservazione del lavoro dei docenti in classe. Questi quattro valori sono:

1. Valutare la diversità degli alunni – la differenza tra gli alunni è una risorsa e una ricchezza;
2. Sostenere gli alunni – i docenti devono coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli studenti;
3. Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti;
4. Aggiornamento professionale personale continuo – l'insegnamento è un'attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

Nei prossimi paragrafi, questi valori si presentano associati alle aree di competenza.

Le aree di competenza contano tre elementi: comportamento, conoscenza e competenza. Un determinato *comportamento* o convinzione personale richiede una determinata *conoscenza* o capacità di comprensione e quindi abilità di tradurre in pratica quella conoscenza. Per ogni area di competenza si presentano i comportamenti, le conoscenze e le competenze associati.

È importante notare che al fine di riportare tutti gli elementi importanti si è scelto di presentare le aree di competenza sotto forma di elenco. Ciò però non implica un ordine gerarchico e i singoli elementi non vanno presi isolatamente in quanto sono strettamente interconnessi e fortemente interdipendenti tra loro.

Le aree di competenza qui riportate sono tra le più "sensibili" individuate dal progetto e non sono, dunque, esaustive. Vanno considerate una base per la creazione dei percorsi professionali e specialistici e un punto di partenza per aprire il dibattito, a diversi livelli, sulle competenze necessarie a tutti i docenti che lavorano in diversi contesti nazionali.

1. Valutare la diversità dell'alunno – la differenza tra gli alunni è una risorsa e una ricchezza.

Le aree di competenza riportano a:

- Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione;
- Opinioni personali sulla differenza di apprendimento.

1.1 Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione

I comportamenti e le convinzioni personali per questa area di competenza sono che ...

... L'istruzione si basa sull'adesione al principio di uguaglianza, il rispetto dei diritti umani e dei valori democratici;

... L'integrazione scolastica è una riforma sociale non negoziabile;

... L'integrazione scolastica e la qualità nell'istruzione non possono essere considerati aspetti separati;

... L'accesso all'istruzione dell'obbligo in classi comuni non basta; partecipazione significa che tutti gli alunni devono essere impegnati in attività di apprendimento utili ed importanti per loro.



La conoscenza e la comprensione per questa area di competenza comprendono ...

... Concetti e principi teorici e pratici a favore dell'integrazione scolastica in contesti globali e locali;

... Un ampio sistema culturale e politico in cui operano le istituzioni scolastiche e che influenza l'integrazione scolastica. I docenti devono comprendere la possibile forza e debolezza dei sistemi scolastici in cui operano;

... L'inclusione è un approccio educativo valido per tutti gli alunni e non solo per coloro che sono qualificati come portatori di handicap/diverse esigenze educative e didattiche e possono essere a rischio di esclusione dalle opportunità educative e scolastiche;

... Il linguaggio dell'integrazione e della diversità e le implicazioni della diversa terminologia per descrivere, identificare e catalogare gli studenti;

... L'inclusione si delinea in termini di presenza (accesso all'istruzione), partecipazione (qualità dell'esperienza di apprendimento) e conseguimento (dei risultati educativi e del successo scolastico) di tutti gli studenti.

Le competenze fondamentali e le capacità da sviluppare per questa area di competenza ...

... Esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri comportamenti e quanto questi incidono sulle azioni personali;

... Impegnarsi ad assumere sempre comportamenti che rispettano la privacy;

... Capacità di ricostruire la storia educativa di un alunno al fine di comprendere meglio la situazione e il contesto attuale;

... Strategie che preparano i docenti a sfidare atteggiamenti non inclusivi e a lavorare in diverse situazioni;

... Essere empatico alle diverse esigenze degli alunni;

... Modellare i rapporti sociali usando un linguaggio appropriato verso gli studenti e le parti interessate.

1.2 Opinioni personali sulle differenze di apprendimento

I comportamenti e le convinzioni personali per questa area includono ...

... "E' normale essere diversi";

... La diversità degli alunni va rispettata, valorizzata e intesa come una risorsa che migliora le opportunità di apprendimento e aggiunge valore alle scuole, alle comunità locali e alla società;

... Le opinioni degli alunni vanno ascoltate e prese in considerazione;

... Il docente ha un ruolo fondamentale nell'autostima degli alunni e, di conseguenza, esercita un importante ruolo nell'espressione del loro potenziale di apprendimento;

... La classificazione e la catalogazione degli alunni può avere un impatto negativo sulle opportunità di apprendimento.

La conoscenza e la comprensione essenziale per questa area di competenza comprendono ...

... Informazioni essenziali sulla diversità degli alunni (derivanti da richieste di sostegno, dalla cultura, dalla lingua, dal contesto socio-economico, ecc.);



... I compagni di scuola e di classe possono rappresentare una facilitazione all'apprendimento per la diversità tra loro e perchè coetanei;

... Gli studenti imparano in modo diverso e possono fungere da sostegno al proprio apprendimento e a quello dei loro coetanei;

... La scuola è un ambiente comune e sociale che incide sull'autostima degli studenti e sul loro potenziale di apprendimento;

... La scuola e la composizione del gruppo-classe sono in costante cambiamento, la diversità non può essere vista come un'idea statica.

Le competenze e le capacità da sviluppare ...

... Imparare ad apprendere dalle differenze;

... Individuare le modalità più opportune per rispondere alla diversità;

... Inserire la diversità nel programma di studio;

... Usare la diversità negli approcci e negli stili di insegnamento come risorsa didattica;

... Contribuire alla costruzione di scuole come comunità di apprendimento che rispettano, incoraggiano e celebrano i risultati conseguiti da tutti gli alunni.

2. Sostenere gli alunni – I docenti devono nutrire alte aspettative sull'esito scolastico di tutti gli alunni.

Le aree di competenza sono:

- Promuovere l'apprendimento accademico, pratico, sociale ed emotivo di tutti gli alunni;
- Utilizzare approcci didattici efficaci in classi eterogenee.

2.1 Promuovere l'apprendimento accademico, sociale ed emotivo degli alunni

I comportamenti e le convinzioni personali di questa area includono ...

... l'apprendimento è soprattutto un'attività sociale;

... l'apprendimento accademico, pratico, sociale ed emozionale sono parimenti importanti;

... Le aspettative degli adulti sono un fattore determinante del successo dello studente ed è quindi fondamentale coltivare alte aspettative sui risultati di tutti gli alunni;

... Gli studenti dovrebbero essere responsabili attivi delle decisioni che riguardano il loro apprendimento e negli eventuali processi di valutazione in cui sono coinvolti;

... I genitori e le famiglie sono una risorsa fondamentale per l'apprendimento di ogni studente;

... E' essenziale sviluppare l'autonomia e l'autodeterminazione degli studenti;

... La capacità di apprendimento e la potenzialità di ogni studente va scoperta e stimolata.

La conoscenza di base per questa area di competenza comprende ...

... Capire il valore della collaborazione con i genitori e con le famiglie;

... Capire i modelli e i percorsi tipici e atipici della crescita ed, in particolare, della capacità di sviluppo sociale e della comunicazione;

... Capire quali sono i diversi modelli di apprendimento e gli approcci all'apprendimento che gli alunni possono assumere.



Le competenze da sviluppare per questa area di competenza ...

- ... Essere un efficace comunicatore verbale e non verbale che può rispondere alle diverse esigenze di comunicazione dei discenti, dei genitori e degli altri professionisti;
- ... Sostenere l'acquisizione e lo sviluppo delle capacità e delle opportunità comunicative degli alunni;
- ... Valutare e poi sviluppare negli alunni la capacità di "imparare per capacità";
- ... Crescere studenti indipendenti e autonomi;
- ... Favorire approcci di apprendimento cooperativi;
- ... Adottare approcci positivi di gestione del comportamento che sostengono la crescita e le interazioni sociali dell'alunno;
- ... Facilitare situazioni di apprendimento in cui gli alunni possono "assumersi responsabilità" e anche fallire in un ambiente sicuro;
- ... Utilizzare la valutazione tenendo conto degli aspetti sociali, emotivi, nonché accademici.

2.2 Approcci didattici efficaci in classi eterogenee

I comportamenti e le convinzioni personali per questa area di competenza sono ...

- ... Gli insegnanti capaci insegnano a tutti gli alunni;
- ... I docenti si assumono la responsabilità di facilitare l'apprendimento degli alunni;
- ... Le abilità degli studenti non sono fisse, tutti hanno la capacità di apprendere e di migliorare;
- ... L'apprendimento è un processo e l'obiettivo per gli alunni è "imparare ad imparare" e non solo conoscere i contenuti / le nozioni della materia;
- ... Il processo di apprendimento è essenzialmente lo stesso per tutti gli alunni – ci sono pochissime "tecniche speciali";
- ... In alcune occasioni, particolari difficoltà di apprendimento richiedono risposte basate su adattamenti dei metodi di studio e di insegnamento.

La conoscenza e la comprensione per questa area di competenza comprendono ...

- ... Conoscenze teoriche sul modo in cui gli studenti apprendono e quali sono i modelli didattici che favoriscono il processo di apprendimento;
- ... Un comportamento ed approcci positivi di gestione della classe;
- ... Gestire l'ambiente fisico e sociale della classe ai fini del migliore apprendimento;
- ... Modalità per identificare e rimuovere le diverse barriere all'apprendimento e le ripercussioni che queste hanno sulla didattica;
- ... Sviluppo di competenze di base – in particolare delle competenze chiave – con la didattica e con i metodi di valutazione;
- ... I metodi di valutazione devono incentrarsi sull'identificazione dei punti di forza di un allievo;
- ... Differenziazione dei contenuti del programma, del processo e dei materiali didattici per includere tutti gli studenti e soddisfare diverse esigenze didattiche ed educative;
- ... Metodi personalizzati che aiutano gli alunni ad essere autonomi nel loro apprendimento;



... La revisione, lo sviluppo, l'attuazione di Piani Educativi Individuali (PEI) o simili programmi di apprendimento personalizzati ove richiesti/necessari.

Le competenze e le capacità per questa area ...

... Saper utilizzare capacità di leadership in classe che coinvolgono approcci sistematici per una gestione positiva del gruppo classe;

... Lavorare con i singoli studenti e con gruppi eterogenei;

... Usare il programma come strumento di inclusione che supporta l'accesso alla formazione;

... Affrontare i problemi della diversità durante il programma;

... Differenziare i metodi, i contenuti e i risultati dell'apprendimento;

... Collaborare con gli studenti e le loro famiglie per personalizzare l'apprendimento e gli obiettivi;

... Favorire l'apprendimento cooperativo in cui gli studenti si aiutano a vicenda in modi diversi – tra cui il tutoraggio tra pari – e l'apprendimento per gruppi aperti;

... Saper utilizzare una serie di metodi didattici e di approcci pedagogici;

... Saper utilizzare le tecnologie dell'informazione, della comunicazione ed adattive per consentire modalità aperte all'apprendimento;

... Saper utilizzare metodi didattici basati sull'evidenza per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, usare percorsi alternativi per l'apprendimento, flessibilità e stimoli chiari agli studenti;

... Usare metodi di valutazione formativa e sommativa ai fini dell'apprendimento e non per punire o classificare gli alunni;

... Impegnarsi nella risoluzione dei problemi con gli alunni;

... Saper comunicare attraverso una vasta gamma di modalità verbali e non verbali per facilitare l'apprendimento.

3. Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali per lo svolgimento della funzione docente.

Le aree di competenza sono:

- Lavorare con i genitori e le famiglie;

- Lavorare con altri professionisti.

3.1 Lavorare con genitori e famiglie

I comportamenti e le convinzioni personali di questa area di competenza sono ...

... Coscienza del valore aggiunto della collaborazione con i genitori e le famiglie;

... Rispetto dei contesti sociali e culturali e dei punti di vista dei genitori e delle famiglie;

... Interpretare la comunicazione e la collaborazione con i genitori e le famiglie come una responsabilità professionale.

La conoscenza e la competenza di base includono ...

... La didattica inclusiva si basa su un approccio cooperativo;

... L'importanza delle competenze interpersonali;



... L'impatto delle competenze interpersonali nel successo scolastico degli alunni.

Le capacità e le abilità di base sono ...

... Saper coinvolgere genitori e famiglie nel percorso di apprendimento dei loro figli;

... Saper comunicare efficacemente con i genitori e le famiglie provenienti da diversi contesti culturali, etnici, linguistici e sociali.

3.2 Lavorare con altri professionisti

I comportamenti e le convinzioni personali per questa area di competenza includono ...

... L'integrazione scolastica richiede di lavorare in team;

... La collaborazione, il partenariato e il lavoro di gruppo vanno accolti come approcci essenziali a tutti i docenti;

... Il lavoro di squadra collaborativo favorisce l'apprendimento professionale con e da altri professionisti.

La conoscenza e la comprensione alla base di questa area di competenza sono ...

... Il valore ed i benefici del lavoro di collaborazione con altri insegnanti e professionisti del settore educativo;

... Sistemi di supporto e strutture disponibili per altri aiuti, suggerimenti e pareri;

... Modelli operativi multivalenti in cui i docenti cooperano in classi comuni con altri esperti e con personale di diverse discipline;

... Approcci di insegnamento collaborativi in cui gli insegnanti assumono un approccio di squadra che coinvolge direttamente gli alunni, i genitori, i compagni di classe, i docenti delle altre scuole e il personale di sostegno, diversi membri del team a seconda dei casi;

... La lingua / la terminologia e le idee operative di base e i punti di vista degli altri professionisti che partecipano all'istruzione;

... Saper riconoscere e affrontare in maniera efficace i rapporti che esistono tra i diversi soggetti interessati.

Le competenze e le capacità per questa area di competenza sono ...

... Saper gestire una classe ed avere competenze gestionali che facilitano un'efficace azione multiutente;

... Codocenza e lavoro in gruppi aperti;

... Lavorare come parte della comunità scolastica e basare il sostegno sulle risorse interne ed esterne alla scuola;

... Costruire una comunità di classe che fa parte di una più ampia comunità scolastica;

... Contribuire all'intero processo di valutazione scolastica, riesame e sviluppo;

... Utilizzare le tecniche di problem solving collaborativo con altri professionisti;

... Contribuire alla costituzione di partenariati scolastici più ampi con altre scuole, organizzazioni comunitarie ed altre organizzazioni educative;

... Attingere ad una vasta gamma di possibilità di comunicazione verbale e non verbale per facilitare il lavoro in cooperazione con altri professionisti.



4. Aggiornamento Professionale Personale – insegnare è un’attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del loro apprendimento per tutto l’arco della vita.

Le aree di competenza sono:

- I docenti come praticanti riflessivi;
- La formazione iniziale è la base del successivo aggiornamento e sviluppo professionale.

4.1 I docenti come praticanti riflessivi

I comportamenti e le convinzioni per questa area di competenza sono ...

... L’insegnamento è un’attività di risoluzione dei problemi che richiede un’azione sistematica e in itinere di programmazione, valutazione, riflessione e quindi di azione;

... Riflettere sulla didattica e la vita scolastica aiuta i docenti a lavorare in modo efficace con i genitori, nonché in team con gli altri insegnanti e i professionisti che operano all’interno e all’esterno della scuola;

... L’importanza di un comportamento ispirato all’evidenza guida il lavoro del docente;

... Valorizzare l’importanza di sviluppare un metodo didattico personale.

La conoscenza e la comprensione alla base di questa area di competenza sono ...

... Capacità personali meta-cognitive, imparare ad apprendere;

... Come rendere un professionista riflessivo e come si può sviluppare la riflessione personale e metterla in azione;

... Metodi e strategie per valutare il proprio lavoro e le proprie prestazioni;

... Metodi di ricerca-azione e l’importanza del ruolo docente;

... Sviluppo di strategie personali di risoluzione dei problemi.

Le competenze e le capacità da sviluppare per questa area di competenza ...

... Valutare sistematicamente il proprio operato;

... Coinvolgere gli altri nella riflessione sulla didattica e l’apprendimento;

... Contribuire allo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento.

4.2 Formazione iniziale come base del successivo aggiornamento e sviluppo professionale in itinere

I comportamenti e le convinzioni personali per questa area di competenza sono ...

... I docenti sono responsabili del personale aggiornamento professionale in itinere;

... La formazione iniziale è il primo passo della formazione professionale permanente;

... L’insegnamento è un’attività di apprendimento; essere aperti ad apprendere nuove abilità e a chiedere informazioni e consigli è una cosa buona, non una debolezza;

... Un insegnante non può essere un esperto di tutte le questioni relative all’integrazione scolastica e all’inclusione. Le conoscenze di base sono importanti per chi comincia il proprio percorso professionale ma l’apprendimento continuo è fondamentale;

... Il cambiamento e lo sviluppo è costante e i docenti devono possedere le competenze adatte a gestire e a rispondere alle mutevoli richieste degli alunni per tutta la loro carriera.

La conoscenza e la comprensione per questa area di competenza sono ...



... La legislazione scolastica e il contesto giuridico in cui i docenti operano, le responsabilità e i doveri verso gli alunni, le famiglie, i colleghi e la professione docente nel contesto giuridico di riferimento;

... Possibilità, opportunità e i percorsi di formazione in servizio al fine di sviluppare conoscenze e competenze utili a migliorare le proprie prassi inclusive.

Le competenze e le capacità da sviluppare per questa area di competenza sono ...

... Flessibilità delle strategie didattiche per promuovere l'innovazione e l'apprendimento individuale;

... Impiegare strategie di gestione del tempo che offrono possibilità di proseguire la propria formazione anche in servizio;

... Essere aperti e proattivi con i colleghi e gli altri professionisti come fonti di apprendimento e di ispirazione;

... Contribuire ai processi di sviluppo dell'intera comunità scolastica.



ATTUAZIONE DEL PROFILO DEI DOCENTI INCLUSIVI

Principi generali

Le istruzioni che seguono illustrano i principi generali sottesi ai valori e alle aree di competenza proposte nel *Profilo dei Docenti Inclusivi*.

1 - I valori e le aree di competenza servono a tutti gli insegnanti dato che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti.

2 - I valori e le aree di competenza danno ai docenti le basi di cui hanno bisogno per lavorare con alunni che presentano una vasta gamma di esigenze didattiche ed educative all'interno di una classe comune. Questa distinzione è importante perché sposta il centro dell'attenzione oltre la semplice soddisfazione delle esigenze specifiche di determinati gruppi di alunni (ad esempio quelli disabili). I valori e le aree di competenza rinforzano il messaggio fondamentale ovvero che l'inclusione è un approccio didattico valido per tutti gli studenti e non solo per determinati gruppi di alunni portatori di specifiche esigenze particolari.

3 - In questo documento, i valori e le aree di competenza per la formazione iniziale dei futuri docenti sono alla base di comportamenti, conoscenze e competenze che devono essere costruite durante la fase di reclutamento del personale docente e durante la formazione in servizio. Le aree di competenza sono parte integrante di un continuum di opportunità di aggiornamento professionale, proposte attraverso percorsi chiari che comprendono anche successive sessioni formative specifiche sui bisogni educativi speciali. Queste aree di competenza dovrebbero crescere nel corso della carriera professionale di ogni insegnante.

4 - I valori e le aree di competenza che i docenti devono mettere in campo nelle classi comuni non sono in contrasto con l'istruzione e la formazione professionale specialistica. Questi valori ed aree di competenza sono alla base del lavoro di tutti i docenti – generali e specialisti.

5 - I valori e le aree di competenza descritte nel *Profilo* sono volutamente ampie per sostenere la riflessione attraverso l'apprendimento esperienziale e di ricerca-azione di futuri docenti e professionisti del settore.

6 - I valori e le aree di competenza possono favorire la crescita professionale dei futuri insegnanti ed essere strumento di orientamento per i formatori.

7 - I valori e le aree di competenza vanno considerate un punto di partenza per la pianificazione/progettazione dei corsi di formazione iniziale. Il principio dell'inclusione è un approccio sistemico valido sia ai percorsi di formazione iniziale che per i programmi scolastici di base.

8 - L'inserimento dei valori e delle aree di competenza all'interno dei percorsi di formazione iniziale va concordato con le parti interessate nell'ambito delle diverse situazioni e dei contesti nazionali di riferimento. Attraverso tale dialogo, le aree di competenza possono potenzialmente rappresentare un mezzo di riduzione del divario esistente tra i docenti e gli altri partecipanti al processo di istruzione.

Uso del Profilo

Il progetto "La formazione docente per l'inclusione" ha chiaramente indicato che i percorsi di formazione/abilitazione all'insegnamento dovrebbero :



- Sviluppare la capacità dei nuovi insegnanti ad essere più inclusivi nella pratica scolastica quotidiana;
- Abilitare nuovi docenti capaci nelle strategie didattiche nonché esperti dei contenuti disciplinari.

Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* risponde a questo obiettivo per qualsiasi programma di formazione/abilitazione all'insegnamento. I valori e le aree di competenza sono trasversali – non hanno un settore o un ambito tematico. Allo stesso modo, i valori e le aree di competenza non si prestano ad un particolare metodo o corso di studio.

In primo luogo, il *Profilo dei Docenti Inclusivi* è una guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale. Non è un manuale dei contenuti dei corsi stessi, ma piuttosto è materiale utile ad identificare quali sono i contenuti importanti, i metodi e come individuare i risultati attesi alla conclusione del periodo di formazione.

Questo intento è stato discusso ed approvato dagli esperti che hanno partecipato al progetto “La formazione docente per l'inclusione”. Tuttavia, le discussioni tra i diversi soggetti coinvolti nelle attività progettuali hanno indicato che il *Profilo* potrebbe anche essere potenzialmente utile in altri contesti. I diversi suggerimenti per altri impieghi del profilo stesso includono:

- Per i futuri docenti, il *Profilo* può essere uno strumento di auto-riflessione. In particolare, il *Profilo* può servire come punto di partenza per superare le esperienze personali di esclusione ed emarginazione, mettendo in evidenza i comportamenti, le conoscenze e le competenze su cui riflettere criticamente per cambiare gli stereotipi di cui potrebbero essere portatori;
- Per i formatori, il *Profilo* può essere uno strumento di discussione da usare nella de-costruzione e ri-costruzione delle opinioni dei corsisti sull'integrazione e inclusione come approccio educativo. Il *Profilo* può anche fungere da guida per il lavoro dei formatori nei confronti di corsisti che hanno una vasta gamma di esigenze specifiche;
- Per il personale docente in servizio, il *Profilo* può essere una guida all'individuazione delle priorità personali nelle attività di aggiornamento professionale permanente;
- Per i dirigenti scolastici, il *Profilo* può essere una guida alla selezione del personale docente e all'aggiornamento professionale continuo ed a lungo termine legato all'intero processo di sviluppo della scuola;
- Per i datori di lavoro, il *Profilo* potrebbe fornire indicazioni utili per il reclutamento, identificando meglio quei professionisti che sono più disposti a lavorare nelle scuole. Il *Profilo* potrebbe anche potenzialmente mettere in luce quali sono le priorità della formazione iniziale e a lungo termine di altri professionisti che operano nelle scuole (ad esempio, gli psicologi scolastici e i consulenti).

Quest'ultimo suggerimento rispecchia un problema ricorrente sollevato da molti soggetti interessati ai lavori del progetto – i valori proposti nel *Profilo*, in particolare, non solo sono fondamentali per tutti gli insegnanti ma sono anche essenziali nel lavoro di dirigenti scolastici, educatori ed altri operatori scolastici e responsabili politici.

Elementi a sostegno dell'adozione del Profilo

Durante i tre anni di attività del progetto, sono state discusse le problematiche inerenti all'introduzione di percorsi formativi per i futuri docenti in funzione dell'integrazione e dell'inclusione degli alunni. Tuttavia, dal lavoro già svolto negli stati nazionali, emerge che esistono approcci innovativi che forniscono soluzioni ai tali potenziali problemi. Considerandola una prassi innovativa e attingendo anche alle discussioni specifiche con



le parti interessate al *Profilo dei Docenti Inclusivi*, sono stati individuati una serie di elementi a favore della sua introduzione. Tali elementi non riguardano solo l'eventuale uso del *Profilo* nei programmi di formazione iniziale, ma anche questioni più ampie legate alla politica e alla prassi scolastica e di formazione dei docenti.

Nei paragrafi seguenti, questi elementi sono stati direttamente collegati al quadro delle otto aree di raccomandazioni per la formazione iniziale docente che sono state presentate nella relazione di sintesi del progetto "La formazione docente per l'inclusione" (per maggiori dettagli si prega di consultare il seguente link: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities>).

Le raccomandazioni del progetto indicano chiaramente quali sono le aree prioritarie per lo sviluppo della formazione iniziale docente in Europa. Gli elementi identificati dai partecipanti come punti fondamentali dell'attuazione del *Profilo* possono essere considerati come fattori che in qualche modo vanno ad indirizzare le principali raccomandazioni contenute nella relazione di sintesi.

1. Elementi relativi alla formazione degli insegnanti

1.1 Reclutamento dei docenti formatori dei corsi di abilitazione all'insegnamento

- Valorizzare la diversità dei corsisti dovrebbe essere un valore riportato nelle linee guida politiche e nella prassi degli istituti di formazione e di abilitazione all'insegnamento;
- L'apparente omogeneità delle provenienze dei corsisti è un elemento da considerare. I requisiti di accesso ai percorsi di abilitazione all'insegnamento e le strategie di reclutamento richiedono un'attenta revisione se si vogliono affrontare le questioni legate alla diversità della platea degli alunni. Andrebbero sviluppati percorsi flessibili all'insegnamento, finalizzati ad attrarre docenti provenienti da ambienti sociali diversi, portatori di diverse esperienze culturali e sociali. In particolare, i percorsi di abilitazione e avviamento alla professione docente dovrebbero favorire il reclutamento di studenti con disabilità (secondo quanto stabilito dalla Convenzione delle Nazioni Unite del 2006).

1.2 I programmi dei corsi di formazione iniziale/abilitazione all'insegnamento

- Un obiettivo della formazione iniziale dovrebbe essere quello di aiutare i futuri docenti a sviluppare una propria personale teoria pedagogica basata sul pensiero critico e la capacità di analisi, coerente con le conoscenze, le abilità e i valori che si riflettono nelle competenze didattiche e professionali. I percorsi di formazione e avviamento alla professione docente dovrebbero sviluppare nel corsista un apprezzamento del ruolo che si andrà a svolgere in relazione ad una scuola concepita come comunità di apprendimento.
- Le norme e i valori culturali di cui i futuri docenti sono portatori vanno viste, nel corso della formazione iniziale, come il necessario punto di partenza per l'acquisizione di conoscenza ed abilità. La formazione iniziale dovrebbe partire dalle precedenti esperienze di inclusione e, ove necessario, rompere il ciclo della personale esperienza di separazione nell'istruzione. È importante che le attività formative iniziali sfidino gli stereotipi di ogni genere e sviluppino la sensibilità personale stimolando una profonda comprensione delle questioni riguardanti la diversità e la possibilità di mettere in azione questa capacità di comprensione.
- I corsisti necessitano di esperienze di prima mano nel lavoro con alunni che hanno diverse esigenze educative e con insegnanti capaci di lavorare in classi comuni e in ambienti inclusivi. Nel corso della formazione iniziale, i futuri docenti hanno bisogno di vedere come la teoria si traduce in pratica durante le opportunità di tirocinio scolastico



professionale e avere l'occasione di scegliere di svolgere i periodi di stage in classi comuni e in ambienti scolastici inclusivi.

- Il passaggio da una visione politica del programma scolastico come soggetto base dell'istruzione a corsi e didattiche interdisciplinari di insegnamento ed apprendimento deve riflettersi anche nei programmi dei corsi di formazione iniziale e abilitazione all'insegnamento. Il programma dei corsi di formazione deve basarsi su un modello che inserisce le prassi inclusive in tutte le aree disciplinari e in tutte le materie di studio. Tale programma deve:

- Bilanciarsi con materie/contenuti specialistici che considerano specifiche esigenze di apprendimento del singolo e del gruppo-classe che potrebbero essere esclusi dal sistema scolastico ordinario;
- Sfidare il futuro docente consentendo una diretta sperimentazione delle barriere all'apprendimento e delle opportunità di successo nella vita reale attraverso la risoluzione di situazioni critiche.

- E' importante puntare sulla formula "i valori in azione" dimostrando ai futuri docenti l'importanza dei valori e delle aree di competenza nei diversi aspetti della ricerca e della pratica didattica. La valutazione dei valori e delle aree di competenza acquisite dal corsista richiede essenzialmente un metodo di valutazione rivolto a migliorare l'apprendimento. In particolare, i comportamenti, le conoscenze e le competenze delle aree di competenza vanno dimostrate in diversi modi dal corsista e valutate con diversi metodi di valutazione dai formatori e dal corsista stesso, come l'auto-valutazione, la valutazione collettiva tra lo studente, i suoi coetanei, i mentori e i tutor, e anche con portfolio di materiali di prova.

1.3 Il lavoro dei formatori

- I valori e le aree di competenza descritti nel *Profilo dei Docenti Inclusivi* sono applicabili al lavoro dei formatori dei corsi di abilitazione e di avviamento alla professione docente. I formatori devono modellare i valori e le aree di competenza durante il loro lavoro con i corsisti. In particolare, i formatori devono dimostrare che la diversità è un valore da sostenere e favorire efficacemente l'apprendimento dei corsisti utilizzando un'ampia varietà di approcci didattici e di metodi di valutazione. Devono inoltre applicare un approccio cooperativo di lavoro con il personale della scuola di riferimento e con i docenti delle altre discipline e/ o materie.

- I formatori devono considerarsi discenti permanenti. Devono essere attivi e devono essere stimolati a proseguire le proprie opportunità di sviluppo professionale e di carriera perché migliorano il loro lavoro come formatori di docenti inclusivi.

- Per spingere i corsisti ad essere docenti inclusivi, tutti i docenti devono impegnarsi nelle conoscenze, abilità e nei valori contenuti nelle competenze, soprattutto nel caso in cui manchi un'esperienza diretta con gli alunni disabili. Teoricamente, le opportunità di aggiornamento professionale dei formatori dovrebbero comprendere anche le attività di sensibilizzazione finalizzate alle questioni chiave della diversità. Tuttavia, l'esperienza diretta potrebbe anche non essere necessaria se i formatori sono in grado di comunicare efficacemente ai corsisti il cosa, il come ed il perché dell'insegnamento agli alunni portatori di handicap e/o con diverse esigenze educative e didattiche.

1.4 La collaborazione tra le scuole e gli istituti di formazione/abilitazione all'insegnamento

- Per far sì che i corsisti accedano ad un'ampia gamma di esperienze pratiche scolastiche, le strutture e il personale degli istituti di formazione/abilitazione all'insegnamento devono



facilitare il lavoro di squadra tra i propri formatori e i docenti di ruolo delle diverse scuole, nonché con la comunità scolastica più ampia.

- Anche i ruoli che svolgono gli Istituti di istruzione superiore e la scuola – base dei tutor/docenti che dovranno praticare il modello inclusivo con i tirocinanti che saranno lì collocati per i periodi di stage necessita di particolare attenzione. Per aiutare adeguatamente i corsisti ad acquisire familiarità con una vasta gamma di situazioni scolastiche e spingerli a contribuire alle diverse attività della comunità scolastica (e non solo dunque all'insegnamento in classe), il personale della scuola ospitante dovrebbe utilizzare l'approccio raccomandato dal *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Ciò implica che anche il personale della scuola ospitante avrà opportunità di crescita professionale.

2. Elementi legati alla politica della formazione e del reclutamento del corpo docente e all'integrazione scolastica degli alunni

2.1 Un approccio sistemico

- Il ruolo dei docenti nel rendere possibile l'inclusione degli alunni è fondamentale. Tuttavia, il docente non è l'unico elemento nella creazione di scuole comuni il suo ruolo rientra in un sistema più ampio. Tale sistema deve poggiare sulla garanzia dei diritti degli alunni, nonché sulla creazione di strutture di sostegno e di risorse che facilitano l'esercizio di tali diritti in tutti i livelli educativi.

- I dirigenti politici regionali e nazionali svolgono un ruolo fondamentale nella definizione della visione di integrazione scolastica e di inclusione che si vuole ottenere e che va poi trasferita in quadri coordinati e coerenti per le scuole e per la formazione degli insegnanti. I percorsi di formazione iniziale e le politiche scolastiche devono essere coerenti con la situazione di fatto. Le politiche andrebbero allineate e connesse in modo da sostenersi a vicenda e concorrere agli stessi obiettivi.

- La politica istituzionale per la formazione iniziale e l'abilitazione all'insegnamento dovrebbe seguire una chiara idea che vede gli istituti come organizzazioni inclusive di apprendimento. Il ruolo dei dirigenti nella formulazione, nella comunicazione e quindi nell'attuazione di tale idea è fondamentale. La politica istituzionale ha bisogno di promuovere un approccio integrato all'inclusione in tutti i programmi. L'inclusione deve essere trasversale a discipline e gradi di istruzione e, pertanto, la politica della formazione docente deve tener conto delle implicazioni che esercita su altri aspetti quali il reclutamento e la progressione professionale dei docenti.

- L'omogeneità della forza lavoro del corpo docente impone considerazioni simili a quelle sull'omogeneità della popolazione scolastica. I corsisti necessitano di modelli – che formatori e dirigenti mettono a disposizione – che rispettano la diversità presente nella società. Le strategie di reclutamento degli istituti di istruzione superiore dovrebbero considerare la necessità di riflettere la diversità della composizione sociale della comunità locale di riferimento.

- I formatori hanno bisogno di opportunità di aggiornamento e sviluppo professionale – come la selezione, il mentoring e la formazione professionale continua – che li aiuta nel loro lavoro di educatori inclusivi che incarna i valori e le aree di competenza descritte nel *Profilo*.

2.2 Precisazioni sul linguaggio e la terminologia

- Definizioni e comprensioni condivise dei concetti chiave relativi all'integrazione scolastica sono fondamentali. La collaborazione tra i diversi soggetti che partecipano al processo di inclusione può giovare di concetti condivisi che stanno alla base dei valori e delle aree di competenza del *Profilo dei Docenti Inclusivi*.



- L'inclusione è un metodo didattico per tutti gli studenti. Gli insegnanti dovrebbero concentrare l'attenzione sul superamento delle barriere all'apprendimento di tutti gli alunni. Ciò implica il superamento della visione tradizionale dell'integrazione scolastica come metodo valido solo per una minoranza di alunni, raggruppati in base alle differenze, o da considerare solo a seguito di certificazioni che possono avere conseguenze negative per l'apprendimento dell'intero gruppo-classe.

2.3 Un sostegno continuo ai docenti

- L'integrazione scolastica è un compito collettivo in cui le diverse parti interessate svolgono ognuna ruolo e responsabilità. Il sostegno ai docenti di classe comprende l'accesso alle strutture che facilitano la comunicazione e il lavoro di gruppo con una vasta gamma di professionisti (includendo anche coloro che lavorano negli istituti di istruzione superiore) ed opportunità di formazione ed aggiornamento professionale in itinere.

- I valori e le aree di competenza possono essere considerati come una guida alla formazione continua e all'aggiornamento professionale dei docenti. Selezione e mentoring nella scuola di ruolo, aggiornamento professionale continuo e percorsi specialistici vanno allineati ai valori promossi nel corso della formazione iniziale. Le aree di competenza indicate nel *Profilo* possono essere considerate un metodo di apprendimento a spirale, da rivedere durante ulteriori attività di aggiornamento e riconsiderare a livelli sempre maggiori di apprendimento e di acquisizione delle conoscenze.

- Le opportunità di aggiornamento professionale dei docenti di ruolo che non lavorano in scuole e classi comuni dovrebbero seguire i valori e le aree di competenza indicate nel *Profilo*.

- Le opportunità di aggiornamento professionale dei dirigenti scolastici dovrebbero seguire i principi dell'integrazione scolastica legati ai valori descritti nel *Profilo*. Il comportamento e le opinioni personali sull'integrazione scolastica e l'inclusione dei dirigenti scolastici sono fondamentali per determinare in che misura la cultura organizzativa all'interno delle scuole è in linea con i valori delineati nel *Profilo*.

2.4 Metodi di valutazione in linea con i principi dell'inclusione e dell'integrazione scolastica

- I docenti e i formatori devono lavorare nelle rispettive organizzazioni – scuole ed istituti di formazione/abilitazione all'insegnamento – che non sono altro che comunità di apprendimento. Tali comunità di apprendimento li apprezzeranno come professionisti e sosterranno il loro lavoro se c'è una visione chiara e una cultura condivisa che promuove l'integrazione scolastica a tutti i livelli.

- Le scuole e gli istituti di formazione dovrebbero esaminare la politica organizzativa e la prassi in materia di inclusione. Attraverso procedure trasparenti di gestione della qualità, i docenti e i formatori andrebbero spinti a formulare contributi per la valutazione e lo sviluppo di pratiche di lavoro organizzative fondate su valori condivisi per l'apprendimento in ambienti inclusivi.

- I metodi di valutazione e i processi di revisione dovrebbero riconoscere il lavoro svolto dai docenti e dai formatori con gli studenti. Tali procedure di valutazione dovrebbero tener conto dell'enorme gamma di risultati possibili e non concentrarsi solo ad interpretazioni limitate al successo accademico/scolastico vero e proprio.

Commenti finali

Gli elementi a favore dell'introduzione del *Profilo* qui presentati non sono esaustivi. Sono importanti e non è necessario esplorare nel dettaglio le implicazioni legate all'introduzione del *Profilo* nell'ambito dei singoli contesti nazionali. Tuttavia, si riporta una sintesi delle proposte concordate dagli esperti del progetto insieme alle parti interessate.



Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* descrive i valori e le aree di competenza che i docenti di classe, e coloro che li preparano e li formano all'insegnamento, dovrebbero dimostrare di possedere durante l'esercizio della professione con gli studenti. Il lavoro di un docente inclusivo ha bisogno anche del sostegno di altri professionisti dell'istruzione, della cultura e dell'amministrazione scolastica e di un quadro politico generale che, tutto insieme, facilita l'inclusione e l'integrazione degli alunni. Tale modello deve riflettersi nei periodi della formazione iniziale e nei percorsi di abilitazione all'insegnamento che, idealmente, fanno parte di un percorso in progressione che diventa opportunità di formazione continua e di aggiornamento professionale ovvero gli aspetti centrali della formazione permanente.



BASI CONCETTUALI DEL PROFILO

Il *Profilo dei Docenti Inclusivi*, messo a punto nell'ambito dei lavori del progetto "La formazione docente per l'inclusione", presenta i valori e le aree di competenza necessarie ai docenti per lavorare in un ambiente scolastico inclusivo. Sono stati adottati tre parametri per la creazione del *Profilo*:

1 - L'inclusione è un approccio educativo che si basa sul diritto allo studio e su una serie di valori e principi fondamentali;

2 - Esistono difficoltà di ordine pratico e concettuale nell'individuazione di singole competenze per l'insegnamento in una scuola inclusiva, pertanto, ai fini della redazione di un *Profilo* utile a più Stati Membri dell'Unione Europea e a più soggetti interessati, è stato adottato un approccio ampio;

3 - Le priorità politiche e gli effetti delle politiche sociali nei singoli paesi membri dell'Unione Europea non possono essere ignorate, ma c'è un quadro politico internazionale e comunitario di riferimento sottoscritto dagli Stati Membri dell'Unione Europea in materia di integrazione scolastica e formazione docente.

I prossimi paragrafi illustrano i parametri base teorici del *Profilo dei Docenti Inclusivi*.

Un approccio basato su valori dell'integrazione scolastica

Nella Strategia Europa 2020 (http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm), uno dei cinque obiettivi riguarda l'istruzione. ET 2020 sottolinea chiaramente l'importanza dei valori nei sistemi scolastici europei: "Fino al 2020, l'obiettivo primario della cooperazione europea dovrebbe essere quello di sostenere l'ulteriore sviluppo di sistemi di istruzione e formazione volti a garantire:

a) la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini;

b) una prosperità economica sostenibile e l'occupazione nella promozione dei valori democratici, della coesione sociale, della cittadinanza attiva e del dialogo interculturale." (Conclusioni del Consiglio, 2009, pag. 3)

Il Quadro Strategico ET 2020 individua quattro obiettivi per l'istruzione e la formazione del prossimo decennio. L'Obiettivo Strategico 3 indica: promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva – e l'importanza dei valori etici e culturali di riferimento: "L'educazione dovrebbe promuovere le competenze interculturali, i valori democratici e il rispetto dei diritti fondamentali e dell'ambiente e combattere tutte le forme di discriminazione dando ai giovani le capacità per interagire positivamente con i loro coetanei provenienti da ambienti diversi." (pag. 4)

La relazione della Conferenza Internazionale sull'Integrazione Scolastica del 2008 ricorda che: "L'inclusione costa di una serie di idee e di valori che riguardano il tipo di società da costruire e la persona ideale da sviluppare. Per avere società più inclusive, più serene e rispettose delle differenze, è essenziale che gli studenti abbiano l'opportunità di sperimentare questi valori nel corso della loro istruzione, sia scolastica che informale." (pag. 11)

Si può notare che oggi è superata l'idea di integrazione *tout court* come strumento di comprensione e superamento di un dato deficit ed è assodato ormai che l'inclusione rimanda a questioni legate al genere, all'etnia, alla classe e alla condizione sociale, sanitaria e, in generale, ai diritti umani universali che tutelano il coinvolgimento, l'accesso, la partecipazione e il conseguimento dei risultati educativi personali (Ouane, 2008).



L'articolo 24 della Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006) sottolinea che le persone con disabilità hanno diritto all'istruzione. Inoltre aggiunge: "Gli Stati Parti riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Al fine di realizzare questo diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli e la formazione permanente rivolta: al pieno sviluppo del potenziale umano e al senso di dignità e autostima e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana." (pag. 17)

Tuttavia, l'UNESCO e l'UNICEF (2007) sostengono che: "Il diritto all'istruzione richiede un impegno a garantire l'accesso universale e l'adozione di tutte le misure necessarie a raggiungere i bambini più emarginati. Ma portare i bambini nelle scuole non è sufficiente; non è garanzia di una formazione che permette agli individui di raggiungere i propri obiettivi economici e sociali e di acquisire le competenze, le conoscenze, i valori e i comportamenti che consentono di vivere una cittadinanza attiva e responsabile." (pag. 27)

Incentrata sui diritti, l'integrazione scolastica necessita di un approccio olistico e ciò richiede una classe docente che non sia solo un semplice distributore di contenuti. L'UNESCO (2008) afferma che: "L'applicazione di un approccio all'istruzione basato sui diritti, al fine di procedere verso l'integrazione, richiede una profonda riforma del sistema scolastico e la modifica delle garanzie costituzionali e politiche, dei programmi, dei sistemi di formazione degli insegnanti, dei materiali didattici, degli ambienti di apprendimento, delle metodologie, dell'assegnazione delle risorse ecc. Soprattutto, sarà necessario un cambiamento sociale in tutto il sistema rivolto ad accogliere la diversità e la differenza e vederle come opportunità piuttosto che come problemi." (pag. 29)

L'inclusione è un concetto onnicomprensivo che si riflette nelle politiche e nelle prassi attuative dell'obbligo scolastico, dell'istruzione superiore e della formazione dei docenti. Gli obiettivi saranno raggiunti da quei sistemi educativi e formativi che valorizzano l'individuo e vedono le scuole come risorse della comunità. L'inclusione riguarda tutti gli studenti ed è finalizzata ad accrescere significativamente la partecipazione di un individuo alle opportunità di apprendimento riducendo l'esclusione dall'istruzione e dalla società in generale.

In sintesi, l'inclusione è un principio, un approccio educativo basato sui diritti, sostenuto da una serie di valori fondamentali: uguaglianza, partecipazione, sviluppo e sostegno delle comunità e rispetto della diversità. I valori di cui il docente è portatore sono determinanti nello svolgimento della professione. Il *Rapporto Mondiale sulla Disabilità* (2011) suggerisce che: "La formazione degli insegnanti è cruciale nel renderli sicuri e competenti di fronte a bambini con esigenze diverse." (pag. 222) La relazione sottolinea chiaramente l'importanza che questo settore formativo sia incentrato su comportamenti e valori e non solo su conoscenze e competenze.

L'Attività di Apprendimento tra Pari (2011) per lo Sviluppo Professionale Docente (2011) indica che "non tutti gli aspetti dell'insegnamento possono essere descritti o definiti; ci sono aspetti quali la professionalità, i valori etici personali di riferimento, l'apertura e la disponibilità al dialogo, il comportamento, che possono essere altrettanto importanti degli aspetti più misurabili e più facilmente quantificabili." (pag. 7) Dal rapporto emerge che in Europa: "Le competenze richieste ai docenti spesso includono: conoscenze, competenze e valori." (pag. 10)

E' dunque ampiamente affermato, oggi, che il necessario punto di partenza per l'esplorazione delle competenze degli insegnanti per l'inclusione degli alunni è la sfera valoriale. I quattro valori per l'insegnamento e l'apprendimento individuati nell'ambito del progetto "La formazione docente per l'inclusione" – valorizzare la diversità della platea degli alunni, sostenere gli studenti, lavorare con gli altri e il personale sviluppo ed



aggiornamento professionale – sono alla base dell’acquisizione di nuove conoscenze, capacità ed abilità ad applicare le competenze necessarie attraverso una didattica inclusiva.

Il progetto sottolinea che questi valori fondamentali:

- Sono principi che possono essere comprovati nella didattica quotidiana;
- Diventano “teoria arricchita dalla conoscenza pratica” grazie alle opportunità di apprendimento di cui si può usufruire durante i corsi di formazione/ i periodi di tirocinio e di abilitazione all’insegnamento.

Aree di competenza come criterio-guida

I valori fondamentali identificati come critici sono serviti da base per l’individuazione delle competenze essenziali ai docenti per lavorare in ambienti scolastici inclusivi. Lo studio è stato richiesto dai Rappresentanti dei paesi europei aderenti all’Agenzia ed è supportato da un lavoro nazionale e internazionale.

A livello internazionale, il rapporto OCSE del 2005 individua: un raggio di competenze personali che fanno la differenza in termini di qualità ed efficacia dell’insegnamento (pag. 100). Le potenziali competenze sulla conoscenza della materia da insegnare e una serie di competenze trasversali (come la comunicazione, l’autogestione, capacità organizzative e di problem-solving).

La maggior parte dei paesi partecipanti al progetto prende in considerazione competenze riconosciute da istituti di istruzione superiore o dalla politica nazionale. L’Allegato 1 riporta una sintesi del quadro delle competenze richieste in materia di formazione iniziale e abilitazione all’insegnamento. (Le informazioni sono tratte dalle relazioni nazionali che ogni paese aderente ha presentato nell’ambito dei lavori del progetto disponibili in consultazione all’indirizzo internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>)

Tuttavia, occorre riconoscere che il significato delle competenze e / o la loro validità nei percorsi di formazione iniziale, in generale, differisce notevolmente da paese a paese. Nell’ambito del progetto, spesso si è rilevato che paesi diversi non solo individuano diverse competenze essenziali al futuro docente, ma anche interpretano le stesse competenze in modi diversi.

La relazione di sintesi del progetto propone che “*competenze*” e “*standard*” non siano termini intercambiabili, pertanto si riportano le seguenti definizioni concordate con gli esperti durante i lavori:

Con *standard* in genere si intende una serie di misure in base alle quali i corsisti / i docenti/ i formatori possono essere valutati – ovvero i risultati sommativi al termine del percorso e del programma di studio.

Le *competenze* sono considerate nel corso del tempo dai corsisti e dai docenti che dimostrano di avere padronanza e di avere una padronanza progressiva utile nello svolgimento della professione docente in una vasta gamma di situazioni e ambienti scolastici. Come tali, le competenze costituiscono la base sia dei percorsi di formazione iniziale e di abilitazione all’insegnamento che del successivo aggiornamento professionale in itinere e nel corso della carriera (Relazione di progetto, 2011, pag. 46).

Durante i colloqui, gli esperti nazionali hanno preso atto delle difficoltà di ordine pratico e concettuale dell’individuazione di singole competenze e hanno sottolineato la necessaria prudenza per:



- Non ripetere il lavoro già svolto in ambito nazionale nella ricerca e nell'individuazione delle competenze specifiche per particolari situazioni educative;
- Sviluppare un profilo del docente troppo semplicistico che potrebbe essere interpretato in maniera meccanicistica;
- Proporre uno strumento non prescrittivo che può essere utilizzato come un contributo ai lavori nazionali nel settore.

Il modello del *Profilo dei Docenti Inclusivi* si basa pertanto su un'idea multifaccettata delle aree di competenza.

Le aree di competenza legate ai valori fondamentali dell'inclusione si compongono di tre elementi:

- Comportamento e opinioni personali;
- Conoscenza e comprensione;
- Capacità e abilità.

Un determinato *comportamento* o convinzione personale richiede una certa *conoscenza* o capacità di comprensione e abilità di tradurre in pratica quella conoscenza. Per ogni area di competenza sono stati indicati i comportamenti, le conoscenze e le competenze.

Questo metodo si basa sul lavoro di Ryan (2009) che descrive i comportamenti personali come "aspetti multidimensionali", ma soprattutto di Shulman (2007) che descrive l'apprendimento professionale in termini di apprendistato di testa (conoscenza), mano (abilità o saper fare) e cuore (comportamento e opinioni).

Soprattutto, il metodo adottato risponde alle opinioni espresse dagli studenti in obbligo scolastico che hanno partecipato alla campagna di visite di studio realizzata nel 2011. Gli studenti sono stati invitati ad esprimere il loro parere su "che cos'è che rende buono un insegnante?" e "che cosa fa effettivamente un buon insegnante per aiutarvi ad imparare?".

Le risposte indicano la percezione dell'importanza delle capacità didattiche. I pareri degli studenti comprendono frasi come "un buon insegnante sa essere gentile e con senso dell'umorismo"; "spiega le cose per bene" e "organizza un sacco di attività" tra cui "ci fa lavorare in gruppo". "Ci dà le risposte", ma soprattutto "rende l'apprendimento divertente e interessante!".

Queste idee possono sembrare estremamente semplici, ma in realtà trasmettono un messaggio forte e complesso chiaro a chiunque si interessi di una formazione docente per gli alunni – la professione docente non può limitarsi ad un elenco di competenze dimostrabili o di conoscenze che si possono facilmente valutare con esami e test.

Le aree di competenza presenti nel *Profilo* coprono tutti gli aspetti del lavoro di un insegnante – la didattica, la cooperazione con gli altri, le competenze a livello scolastico e di sistema. Tuttavia, la presentazione delle aree di competenza si basa sui concordati quattro valori fondamentali per l'inclusione in cui ogni area è interconnessa e strettamente interdependente dalle altre.

Connessioni con le priorità politiche europee per la scuola e la formazione docente

Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* si collega alle tre aree politiche di livello europeo: in primo luogo, le competenze per l'apprendimento permanente, in secondo luogo, i criteri per le competenze dell'istruzione superiore, e infine migliorare la politica della formazione dei docenti.



Le competenze necessarie a tutti i cittadini in un contesto di apprendimento permanente sono riportate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. La Raccomandazione indica otto competenze chiave:

1. Saper comunicare nella propria lingua madre;
2. Saper comunicare nelle lingue straniere;
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. Competenza digitale;
5. Imparare ad imparare;
6. Competenze sociali e civiche;
7. Senso di iniziativa e imprenditorialità;
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

L'importanza di queste otto competenze chiave risulta nell'Obiettivo strategico 3 del Quadro Strategico ET 2020: "La politica dell'istruzione e della formazione dovrebbe consentire a tutti i cittadini, a prescindere dalla loro situazione personale, sociale o economica, di acquisire, aggiornare e sviluppare nel corso della vita sia competenze specifiche legate alla professione che competenze chiave necessarie all'inserimento nel mondo del lavoro e promuovere la formazione continua, la cittadinanza attiva e dialogo interculturale." (pag. 4)

L'acquisizione delle competenze chiave nel corso dell'istruzione scolastica è strettamente connessa all'uso di approcci didattici basati sulle competenze nell'istruzione superiore. Nell'ambito del Processo di Bologna, la relazione del gruppo informale "Joint Quality Initiative" nel Dicembre del 2003 ha sostenuto non solo un criterio basato sui risultati nell'istruzione superiore ma ha raccomandato anche un approccio basato sulla competenza in cui gli studenti: "(...) possono applicare le loro conoscenze e le loro capacità in un modo che indica un approccio professionale al loro lavoro o alla loro vocazione, e acquisire competenze comprovate dall'ideare e sostenere argomentazioni e proposte per risolvere i problemi relativi al proprio campo di studio" (pag. 33).

Ciò ritorna in Bergan e Damian (2010) che, in un rapporto del Consiglio d'Europa, sostengono che la competenza da sviluppare negli alunni va vista come una missione dell'istruzione superiore – le competenze da sviluppare dipendono dalle finalità che si assegnano all'istruzione superiore. Gli autori suggeriscono che "convergere le competenze" evidenzia la necessità di educare tutta la persona; l'istruzione è un percorso di acquisizione di conoscenze e competenze, ma anche di valori e comportamenti.

Sono evidenti un certo numero di implicazioni anche in merito alla formazione dei futuri docenti: gli insegnanti andrebbero formati su un criterio di competenze in quanto è quello che sembra rendere più efficace il periodo della formazione iniziale ed è quello che sembra più adatto a prepararli a sviluppare l'apprendimento per competenze negli alunni che avranno nelle loro classi. Parimenti, la relazione di sintesi del progetto (2011) suggerisce che: "I nuovi insegnanti devono comprendere la complessità dell'insegnamento e dell'apprendimento e dei molti fattori che vi partecipano. Dovrebbero riconoscere che tutti gli studenti vanno attivamente coinvolti nel dare un senso al loro apprendimento e non considerarli alla stregua di consumatori passivi di contenuti curriculari strettamente prescritti" (pag. 68).

Le tre ultime Conclusioni del Consiglio – a partire dal 2007, 2008 e 2009 – hanno individuato le priorità per migliorare la formazione degli insegnanti come definita dai Ministri della Pubblica Istruzione degli Stati Membri dell'Unione Europea. Queste



Conclusioni sono state riassunte nel documento *Migliorare la Qualità del Corpo Docente: l'Agenda Politica dell'Unione Europea*, elaborato da Paolo Holdsworth, Commissione Europea, Direzione Generale Istruzione e Cultura, nel 2010 come contributo al progetto dell'Agenzia "La formazione docente per l'inclusione". Il documento in versione integrale si riporta nell'allegato 2.

Il Consiglio indica 10 settori politici prioritari nelle tre serie di Conclusioni:

1. Promuovere valori e comportamenti professionali;
2. Migliorare le competenze degli insegnanti;
3. Adottare modalità di reclutamento e selezione utile a promuovere la qualità dell'istruzione;
4. Migliorare la qualità della formazione iniziale degli insegnanti;
5. Introdurre programmi di avviamento alla professione per tutti i nuovi insegnanti;
6. Fornire supporto e tutoraggio a tutti gli insegnanti;
7. Migliorare la qualità e la quantità delle occasioni e dei periodi di aggiornamento professionale;
8. Leadership scolastica;
9. Garantire la qualità dei formatori;
10. Migliorare i sistemi di formazione degli insegnanti.

Durante le visite di studio nazionali del 2010, il documento a cura di P. Holdsworth è stato discusso insieme agli esperti di progetto in relazione al *Profilo*. Gli esperti hanno concluso che il *Profilo* è coerente con le priorità politiche dell'Unione Europea per migliorare la qualità della formazione iniziale dei docenti e dei percorsi di abilitazione all'insegnamento, promuovere valori e comportamenti professionali e migliorare le competenze del corpo docente. Tuttavia, è necessario puntualizzare tre osservazioni:

- I valori dell'inclusione delineati nel *Profilo dei Docenti Inclusivi* sostengono le priorità politiche;
- Le aree di competenza del *Profilo dei Docenti Inclusivi* si collegano con le priorità politiche senza contraddizioni.
- Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* individua altre priorità che possono rientrare in altre iniziative europee in materia di formazione degli insegnanti – soprattutto pone il problema dell'inclusione degli alunni in termini di diritti umani e l'integrazione scolastica come un metodo valido per tutti gli studenti.

La tesi secondo cui i valori e le aree di competenze del *Profilo dei Docenti Inclusivi* sono valide per tutti gli studenti e non solo quelli a rischio di esclusione ritorna nelle Conclusioni del Consiglio sulla Dimensione Sociale dell'Istruzione e della Formazione (2010): "Creare le condizioni necessarie per un inserimento di successo degli alunni disabili nelle scuole dell'obbligo è un vantaggio per tutti gli studenti. Incrementare l'uso di approcci didattici individualizzati, tra cui i piani personalizzati di apprendimento, sfruttare la valutazione per sostenere il processo di apprendimento, abilitare docenti in possesso delle competenze per gestire la diversità e trarne beneficio, promuovere l'uso dell'insegnamento e dell'apprendimento cooperativo, ampliare l'accesso e la partecipazione, sono i modi per accrescere la qualità dell'istruzione per tutti." (pag. 5)



METODOLOGIA DI SVILUPPO DEL PROFILO

Durante il triennio di attività del progetto si sono svolte una serie di ricerche per la creazione del *Profilo*. In questo capitolo, le attività sono descritte al fine di:

- Documentare accuratamente le azioni intraprese per sviluppare il quadro concettuale del *Profilo* e il suo contenuto;
- Dare testimonianza del prezioso contributo reso dagli esperti del progetto, dai 14 Stati Membri che hanno ospitato i gruppi in visita di studio e della partecipazione degli oltre 400 rappresentanti di soggetti e parti interessate alla stesura del *Profilo*.

Questo capitolo propone dunque informazioni descrittive che riassumono il processo di sviluppo del *Profilo*.

Sul finire del 2009, lo staff dell'Agenzia ha elaborato un documento per il dibattito aperto con gli esperti nazionali. Il documento contiene una serie di dichiarazioni chiave ed idee sulle competenze del corpo docente e sulla formazione iniziale in base ad una ricerca di informazioni pertinenti e politiche e dei suggerimenti del Gruppo Consultivo di Progetto.

Le visite di studio nei paesi ospitanti erano previste per il 2010 e il 2011. Gli Stati aderenti al progetto sono stati invitati a presentare proposte per ospitare le visite di studio che avrebbe affrontato sul campo i temi del progetto. Le osservazioni delle campagne sul campo sono stati poi valutate dal Gruppo Consultivo e dal personale dell'Agenzia e le visite sono state programmate secondo criteri predeterminati. Tra i quali: la rilevanza del tema proposto, la possibilità di esplorare approcci diversi alla formazione iniziale degli insegnanti e una rappresentanza geografica equilibrata tra gli Stati ospitanti.

Durante le cinque visite di studio della Primavera del 2010 è stato discusso il *Profilo* insieme alle problematiche inerenti all'uso di metodi formativi basati sulle competenze individuate dai gruppi nazionali ospitanti come temi chiave. Di seguito si riportano le visite nazionali insieme ai temi discussi:

Belfast, Regno Unito (Irlanda del Nord): esaminare le competenze degli insegnanti del Nord Irlanda per creare professionisti inclusivi e considerare le implicazioni possibili sul sistema educativo generale e come i docenti possono utilizzare/implementare tali competenze nel migliore dei modi.

Porto, Portogallo: esplorare come un profilo basato sulle competenze può contribuire a favorire l'acquisizione di comportamenti e valori, nonché di conoscenze e competenze necessarie per l'integrazione scolastica.

Eger, Ungheria: valutare il contenuto delle aree del Profilo e quindi valutare quale tipo di formazione iniziale consente di acquisire le conoscenze e le competenze proposte in tale profilo.

Borås, Svezia: capire in che modo i formatori riescono a far diventare i corsisti di diventare docenti inclusivi ed, in particolare, in che modo i formatori lavorano in senso inclusivo così da poter essere un modello per i loro corsisti.

Utrecht, Olanda: esaminare i profili di competenza in relazione alle iniziative politiche a favore dell'integrazione scolastica. In particolare, capire quali quadri politici per la formazione degli insegnanti e l'integrazione scolastica sono necessari per l'introduzione di tale Profilo.

Ulteriori informazioni sulle visite di studio del 2010 sono disponibili all'indirizzo internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>



I cinque incontri hanno visto le seguenti attività:

- Presentazioni a cura del gruppo nazionale ospitante sul tema/aspetto prescelto corredato di esempi pratici in uso;
- Presentazioni brevi da parte degli esperti del progetto sul tema oggetto della visita di studio dal punto di vista del proprio paese di cittadinanza;
- Discussioni interattive con gli esperti di progetto e le parti interessate del paese ospitante;
- Sessioni chiuse per il dibattito tra gli esperti di progetto per valutare i messaggi essenziali da inserire nello sviluppo del *Profilo*.

Oltre agli esperti nazionali, più di 100 professionisti del settore istruzione – tra cui politici, formatori, studenti, personale della scuola, personale di sostegno e rappresentanti della comunità – hanno partecipato alle attività delle cinque visite di studio.

Al di là delle importanti riflessioni sui contenuti del *Profilo*, emergono altre osservazioni:

- Il fatto che le competenze non possono essere viste come una lista di adempimenti;
- Il ruolo fondamentale dei valori e dei comportamenti nell'istruzione in generale ed in particolare nell'integrazione scolastica va tenuto conto nei percorsi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento.

Al termine delle visite di studio del 2010, è stato presentato un ampio documento nel corso della riunione di progetto svoltasi nell'Autunno del 2010 a Zurigo. Questo documento rivisto e corretto era significativamente diverso dalla versione precedente. In primo luogo, è stato proposto che il contenuto del *Profilo* doveva incentrarsi su *valori fondamentali* per il corpo docente (all'epoca erano tre). In secondo luogo, è stato suggerito che piuttosto che presentare determinate competenze, il *Profilo* avrebbe presentato *aree di competenza* composte da tre elementi – comportamento, conoscenza e capacità.

Questi cambiamenti sono stati approvati dagli esperti del progetto e grazie ai loro contributi sul contenuto specifico del documento è stata rimodellata una nuova bozza del *Profilo*. Questa versione riporta quattro valori fondamentali insieme ad una serie di specifiche aree di competenza alla base ogni valore.

Questa ulteriore proposta ha dunque costituito la base di partenza per una serie di attività di "validazione" svolte durante la successiva fase di visite di studio nazionali nel 2011. Nelle attività progettuali, la convalida è tesa ad un accordo condiviso tra le parti interessate sul quadro dei valori e delle aree di competenza, nonché sul contenuto specifico, proposto nel *Profilo*.

La seconda campagna di visite di studio del 2011 si è svolta a: *Nicosia (Cipro)*, *La Valletta (Malta)* e *Stavanger (Norvegia)* nel mese di marzo, *Riga (Lettonia)* e *Rovaniemi (Finlandia)* nel mese di aprile, e *Londra (Regno Unito, Inghilterra)*, *Pontevedra (Spagna)*, *Esbjerg (Danimarca)* e *Linz (Austria)* nel mese di maggio 2011.

Le informazioni sulle visite sul campo del 2011 sono disponibili all'indirizzo internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-inclusion/country-study-visits>

In preparazione dei dibattiti da tenere durante le visite, ai partecipanti (ed anche ai soggetti interessati dei paesi ospitanti) è stata fornita una copia del *Profilo* in bozza – in forma integrale o sintetica – prima delle riunioni. Inoltre, gli esperti del progetto sono stati invitati a presentare la propria politica nazionale sulle competenze, delineare in che misura



tali approcci si riflettono nei programmi di formazione iniziale, formazione dei docenti e quali sono i problemi specifici da sottoporre nel dibattito sul *Profilo*.

Poiché l'obiettivo principale delle visite in loco 2011 era quello di raccogliere le osservazioni di una serie di soggetti interessati alla formazione iniziale dei docenti, in merito al contenuto e alla potenziale utilità del *Profilo dei Docenti Inclusivi*, per ogni visita i gruppi nazionali ospitanti hanno organizzato una serie di attività aperte ai rappresentanti delle parti interessate. Tali attività hanno compreso: visite ed osservazioni in scuole e classi, visite a istituti di formazione degli insegnanti ed osservazioni delle classi dei corsi di formazione iniziale e presentazioni della politica e prassi nazionale in materia di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento.

Ogni visita ha visto tavoli di discussione tra gli esperti e i soggetti interessati sul *Profilo* – contenuto e potenziale utilità. Queste attività sono state molto interattive e hanno preso la forma di gruppi di lavoro tematici in cui i rappresentanti sono stati incoraggiati ad esprimere il loro parere e gli esperti del progetto e il personale dell'Agenzia hanno preso nota delle osservazioni.

Le attività hanno visto conversazioni da piccoli a grandi gruppi, in seduta plenaria aperta ad un pubblico di oltre 50 rappresentanti delle parti interessate.

Oltre agli esperti nazionali, hanno assistito alle nove visite di studio della seconda *tranche* più di 300 partecipanti. Tra cui:

- Studenti (con e senza bisogni educativi speciali), genitori e familiari;
- Rappresentanti delle comunità locali;
- Docenti di ruolo, dirigenti scolastici, docenti specialisti e personale di sostegno;
- Componenti del gruppo multidisciplinare (tra cui psicologi scolastici, assistenti sociali ed operatori sanitari);
- Ispettori scolastici, amministratori locali e politici;
- Docenti appena abilitati;
- Futuri insegnanti – corsisti in formazione iniziale e tirocinanti in servizio per lo svolgimento del programma di formazione;
- Formatori dei corsi per l'abilitazione generale, di sostegno o per cattedre;
- Senior Manager di istituti di formazione (rettori, presidi, direttori di dipartimenti e facoltà);
- Responsabili politici nazionali per l'integrazione scolastica e la formazione degli insegnanti.

Nelle visite nazionali del 2011 sono stati inseriti molti elementi importanti e l'intera gamma delle parti interessate che hanno facilitato la convalida del *Profilo* nelle riunioni e nei dibattiti. Inoltre, durante le visite è stato utilizzato un "modello" per la raccolta delle osservazioni compilato dagli esperti e dai partecipanti. Il modello si presenta all'Allegato 3 a pagina 48.

Inoltre, le visite sono state divise in due fasi di raccolta dati:

Raccolta delle informazioni per la convalida: attraverso il modello concordato, sono state raccolte le osservazioni sul *Profilo* nel corso delle visite di studio a Cipro, Malta, Norvegia, Lettonia e Finlandia ed analizzate dallo staff del progetto al fine di individuare i temi emergenti e le idee chiave.



Informazioni di verifica: le idee e i messaggi della prima campagna di visite di studio sono state presentate ai partecipanti delle visite successive in Danimarca, Spagna, Regno Unito (Inghilterra) e in Austria. Ai partecipanti è stato chiesto di commentare in particolare le tendenze individuate nella prima campagna per verificare l'accordo o l'eventuale contestazione dei risultati.

In totale sono state raccolte ed esaminate, attraverso il modello, 71 risposte scritte di cui 37 nella fase di validazione dati e 34 nella fase di verifica delle informazioni.

E' stato usato un modello di attività di raccolta delle informazioni in due fasi, nonché la struttura fissa delle visite dei partecipanti coinvolti nelle varie triangolazioni delle diverse forme dei dati (informazioni). Denzin (1979) ha identificato quattro tipi di tecniche di triangolazione che sono state ultimamente discusse, tra gli altri, da Creswell e Miller (2000). Due di queste tecniche sono state adottate nel corso delle visite: triangolazione dei dati (la stessa procedura di raccolta delle informazioni viene ripetuta nove volte, con conseguenti nove risultati) e *diversa investigazione di informazioni in triangolazione* (due responsabili di progetto e nove gruppi di esperti che usano gli stessi strumenti di raccolta delle informazioni).

L'analisi delle informazioni tratte dalle nove visite di studio ha portato alle seguenti conclusioni:

- Il quadro del *Profilo* su quattro valori fondamentali e le aree di competenza è stato approvato;
- Le aree di competenza del documento bozza sono state approvate nel corso delle visite. Tuttavia, il dibattito indica l'aggiunta di ulteriori aree di competenza;
- Una serie di questioni emergono in relazione alle implicazioni attuative del profilo. È stato proposto che il materiale a quel momento presente nel *Profilo* andava rilavorato in una apposita sezione descrittiva degli elementi favorevoli alla sua attuazione.

I molteplici suggerimenti delle visite di studio del 2011 hanno consentito la stesura di una versione definitiva del *Profilo*. Il nuovo documento è stato inviato alle valutazioni dei Rappresentanti Nazionali dei Paesi UE aderenti all'Agenzia e degli esperti nazionali del progetto nei primi mesi del 2012. Il testo definitivo è stato presentato alla conferenza di presentazione del progetto "La formazione docente per l'inclusione" tenutasi a Bruxelles nella Primavera del 2012.

Durante questo evento, oltre agli esperti di progetto che è stata data un'ulteriore occasione di commentare il testo, riflessioni compiute sul valore potenziale del *Profilo* sono state presentate da: rappresentanti dell'UNESCO e dell'UNICEF CEE / CSI, relatori in rappresentanza dei datori di lavoro principali dell'istruzione, insegnanti appena abilitati e corsisti e tirocinanti.

(Per consultare le informazioni sulla Conferenza di Bruxelles e gli interventi dei relatori si prega di visitare l'indirizzo internet: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/dissemination-conference>)

Le osservazioni, i commenti e le riflessioni espresse nei lavori della conferenza sono stati utilizzati per lo stesura finale del *Profilo* e del materiale di sostegno che si presenta in versione completa in questo volume.



FUTURI SVILUPPI DEL PROFILO

Durante il suo intervento alla riunione di progetto di Zurigo dell'Autunno 2010, Tony Booth, relatore, nelle sue note brevi, ha suggerito che: "Come educatori abbiamo il potere di coinvolgere gli altri in un dialogo – questo è tutto".

Questa intuizione illustra le intenzioni del *Profilo* – coinvolgere gli altri nel dibattito. Si spera che il *Profilo* e il materiale di corredo possano essere utilizzato in vari modi nel lavoro nazionale, europeo ed internazionale in materia di formazione dei docenti per l'inclusione degli alunni. A livello mondiale vi è una preoccupazione comune sulla capacità di costruzione delle prassi inclusive. Il *Profilo* è la possibilità di avviare dibattiti o approfondire discussioni non solo sul corpo docente ma sul più ampio obiettivo dell'integrazione scolastica attraverso un'educazione inclusiva che supera il concetto di integrazione in sé.

Tuttavia, è necessario ribadire che questo documento non può essere pedissequamente applicato. E' stato creato al fine di stimolare il dibattito e la riflessione tra i responsabili politici e i formatori. La versione senza copyright del *Profilo* che si mette a disposizione è un tentativo di supportare praticamente questo scopo.

Molti temi relativi alla formazione iniziale dei docenti e ai percorsi di abilitazione all'insegnamento riportati in questo documento meritano ulteriori analisi. I temi che si evidenziano qui di seguito sembrano centrali sui possibili sviluppi del *Profilo dei Docenti Inclusivi*:

(i) La ricerca di base su come lavorano i docenti in ambienti scolastici inclusivi è ancora limitata all'osservazione delle prassi didattiche e non al come sono – o dovrebbero essere – preparati per lo svolgimento della professione. Questo dato di fatto è riconosciuto anche nelle Conclusioni del Consiglio sulla Dimensione Sociale dell'Istruzione e della Formazione (2010) che riportano l'importanza di: "Ampliare la conoscenza tramite la cooperazione con altre organizzazioni internazionali e assicurare un'ampia diffusione dei risultati della ricerca" (pag. 9).

La relazione di progetto va oltre sostenendo che: "E' necessario intraprendere lavori di analisi e ricerche sull'efficacia dei diversi percorsi che portano all'insegnamento e sull'organizzazione dei corsi, i contenuti e la pedagogia che meglio sviluppa le competenze dei futuri docenti per soddisfare le diverse esigenze di tutti gli studenti" (pag. 72).

I profili di competenze dei docenti – comportamento, conoscenze e competenze – sembrano essere un settore importante per la ricerca dell'efficacia della politica di formazione iniziale e la sua attuazione. Anche l'Attività di Apprendimento tra Pari del 2011 suggerisce che "(...) un quadro di riferimento delle competenze dei docenti non è una panacea. Non è che una rosa di strumenti da usare per migliorare la professionalità docente e promuovere la qualità dell'istruzione" (pag. 6). La ricerca futura potrebbe concentrarsi anche sulla valutazione sistematica del profilo stesso all'interno di specifici ambiti formativi iniziali, oltre che dal punto di vista più ampio del sistema generale.

(ii) Molti paesi stanno rivedendo la struttura del proprio percorso di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento valutando dove e chi è responsabile dello svolgimento del corso (se università e/o scuole). Anche la struttura dei corsi e i contenuti dei programmi sono in discussione e molte modifiche proposte appaiono in linea con un approccio inclusivo. La relazione dell'OCSE del 2005 propone di "cambiare l'enfasi nella formazione iniziale degli insegnanti" e suggerisce che: "Non è realistico ritenere che la formazione iniziale, per quanto di alta qualità, è in grado di sviluppare a pieno il potenziale dei corsisti



futuri docenti...pertanto va intesa come principale o anche unica qualifica necessaria, la formazione iniziale va vista come il punto di partenza e di accesso alla professione e una piattaforma per l'aggiornamento in itinere dei docenti." (pag. 134)

Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* nasce dai dibattiti sulla formazione iniziale dei docenti. Il suo potenziale a lungo termine nel sostenere ulteriormente le opportunità di sviluppo ed aggiornamento professionale è stato più volte sottolineato dai partecipanti alle attività del progetto e in altri lavori sul *Profilo* come strumento di diverse opportunità di sviluppo ed aggiornamento.

(lii) Le Conclusioni del Consiglio (2010) indicano l'importanza di: "Promuovere il ruolo dell'istruzione e della formazione come strumenti chiave per il conseguimento degli obiettivi di inclusione sociale e protezione sociale" (pag. 10). Gli fa eco la relazione di sintesi del progetto (2011), in cui si afferma che: "I benefici di una sempre maggiore inclusione, insieme ad altre priorità come la giustizia sociale e la coesione della comunità, sono a lungo termine e gli investimenti nell'istruzione prescolare e in sistema di istruzione più inclusivo rappresentano un uso più efficace delle risorse rispetto al finanziamento di iniziative a breve termine rivolte a settori specifici o al sostegno di determinati gruppi emarginati." (pag. 77).

Nel processo di sviluppo del *Profilo*, gli esperti di progetto e le parti interessate hanno ribadito il potenziale del periodo formativo iniziale dei docenti come leva per il cambiamento del sistema di istruzione e per promuovere la pratica inclusiva. Anche la relazione di sintesi del progetto (2011) ha ricordato: "l'importanza di sostituire il sostegno 'compensativo' con una riforma dell'insegnamento e dell'apprendimento dando maggiore attenzione all'ambiente scolastico al fine di accrescere la capacità delle scuole di rispondere alla diversità." (pag. 14)

La relazione di sintesi del progetto ripercorre le sfide principali della formazione iniziale nei paesi europei. I lavori del progetto suggeriscono che i singoli docenti non possono essere considerati agenti del cambiamento, ma possono essere considerati come un fattore cruciale di spinta all'adozione di quei cambiamenti sistemico assolutamente necessario. Docenti preparati e formati a lavorare in modo efficace con un'ampia tipologia di alunni possono fungere da moltiplicatori positivi dell'integrazione scolastica – ogni azione ispirata all'inclusione educativa e gli attori in campo possono fare la differenza nel breve e nel lungo periodo.

La relazione dell'OCSE (2005) suggerisce che: "Insegnare è un'attività complessa e non esiste un unico insieme di competenze e comportamento universalmente efficace per tutte le tipologie di alunni e per tutte le situazioni scolastiche." (pag. 134). Mentre si concorda con la tesi della complessità dell'insegnamento, il *Profilo* afferma che è possibile individuare i valori fondamentali e le aree di competenza (comportamento, conoscenze e competenze) necessari per esercitare efficacemente la professione docente in ambienti scolastici inclusivi.

La Commissione Internazionale per l'Educazione nel 21° secolo dell'UNESCO (Delors e altri, 1999) vede l'apprendimento per tutta la vita e la partecipazione nella società della conoscenza come la chiave per affrontare le sfide poste da un mondo in rapido cambiamento. La Commissione ha sottolineato quattro pilastri dell'apprendimento: "imparare a vivere insieme", "imparare a conoscere", "imparare a fare" e "imparare ad essere". Questi pilastri sembrano importanti per i docenti come per gli studenti delle scuole e delle classi europee.

La relazione di sintesi del progetto "la formazione docente per l'inclusione" conclude che è necessaria: "azione di ricerca rigorosa e a lungo termine per individuare ... le aree di



competenza necessarie ad una pratica educativa inclusiva e di qualità al fine di formulare giudizi coerenti sull'efficacia della formazione dei docenti e la prassi dei nuovi docenti [e] le modalità più efficaci per rinforzare le competenze preruolo dei docenti (valori, comportamenti, competenze, conoscenze), ad esempio i contenuti, la didattica e la valutazione che meglio li prepara alle prassi inclusive." (pag. 72)

Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* è un primo passo di questa ricerca. E' uno strumento concreto su cui è possibile lavorare e che può essere utilizzato in diversi contesti nazionali per sostenere iniziative di rinforzo e di ampliamento dell'inclusione e delle prassi didattiche inclusive di qualità.

La sfida nella formazione dei docenti che il *Profilo* evidenzia è che l'integrazione scolastica è per insegnanti e studenti. Si spera che il *Profilo* sarà utile ai soggetti interessati alla formazione iniziale dei docenti al fine di ampliare il dibattito e la ricerca per una formazione per l'inclusione, leva del cambiamento del sistema politico e pratico nazionale ed europeo.



RIFERIMENTI E BIBLIOGRAFIA

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2011. *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed Opportunità*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education

Bergan, S. and Damian, R., 2010. *Higher education for modern societies: competences and values* (Council of Europe higher education series No.15, 2010)

Booth, T., 2010. *Teacher Education for Inclusion: How can we know it is of high quality?* Keynote given at the Teacher Education for Inclusion project conference; Zurich, September 2010. Available on request from the Agency Secretariat secretariat@european-agency.org

Commissione Europea, 2009. *Quadro strategico per la formazione e l'istruzione* – disponibile on line all'indirizzo: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm

Commissione Europea – Direzione Generale Istruzione e Cultura, 2010. *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio, Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti: l'Agenda Europea – SEC (2007) 931 SEC (2007) 933*. Documento preparato da Holdsworth, P., sintesi delle priorità in materia di formazione docente definite dai Ministri dell'Istruzione degli Stati Membri nelle Conclusioni del Consiglio di Novembre 2007, 2008 e 2009

Commissione Europea – Direzione Generale Istruzione e Cultura, 2011. Thematic Working Group 'Teacher Professional Development': Report of Peer Learning Activity: *Policy Approaches to Defining and Describing Teacher Competences*

Conclusioni del Consiglio, Risoluzione del Parlamento europeo del 23 settembre 2008, *Miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti* – Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, P6_TA(2008) 0422 - (2010/C 8 E/03)

Conclusioni del Consiglio, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni – *Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica* – SEC (2008) 2177

Conclusioni del Consiglio *sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi di istituto* – Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2009/C 302/04 – IT 12.12.2009

Conclusioni del Consiglio su *un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* ("ET 2020") – Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2009/C 119/02

Conclusioni del Consiglio sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione – Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2010/C 135/02

Creswell, J.W. and Miller, D.L., 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, Volume 39, Number 3, Summer 2000 College of Education, The Ohio State University

Delors, J. e altri, 1996. *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo – Armando Editore, 1997 e 2005

Denzin, N. K., 1979. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill



OCSE, 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

OMS, 2011. *Rapporto Mondiale sulla Disabilità*, Ginevra: Svizzera – WHO

ONU (ed.), 2006. *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità* – New York: Nazioni Unite – consultabile in italiano all'indirizzo: http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/83ec5eae-a6e7-4890-9074-6fac6e351dc2/conv_onu_disabilita.pdf

Ouane, A., 2008. *Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning*. Documento presentato alla Conferenza Internazionale dell'UNESCO sull'Istruzione – “L'integrazione scolastica: la strada per il futuro” – 48° Sessione di Ginevra del 25–28 Novembre 2008

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente – Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2006/962/CE – IT I 394/10

Ryan, T.G., 2009. An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180–187

Shulman, L., 2007. Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference. New Orleans, February 2007

Towards shared descriptors for Bachelors and Masters, A report from a Joint Quality Initiative informal group, December 2003. Disponibile on line all'indirizzo: http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/share_%20descriptorsbama.pdf

United Nations Education Science and Culture Organization (UNESCO), 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO

UNESCO-IBE, 2008. *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva, Switzerland. UNESCO IBE.ED/BIE/CONFINTED 48/5

UNICEF and UNESCO, 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. UNICEF, New York and UNESCO, Paris

ALLEGATO 1 – LE COMPETENZE NEI PAESI EUROPEI

Paese	Competenze indicate dalle politiche nazionali/nei corsi di formazione iniziale/abilitazione all'insegnamento	Le competenze comprendono l'integrazione scolastica
Austria	La norma prevede che i corsi devono usare le competenze stabilite dai singoli Istituti di Istruzione Superiore	Si
Belgio (Comunità Fiamminga)	Quadro delle Competenze dei Docenti per la scuola primaria e secondaria (2007)	Si, in termini di pari opportunità
Belgio (Comunità Francofona)	Nessuna	No
Cipro	No. Gli Istituti di Istruzione Superiore stabiliscono i contenuti dei corsi	Alcuni corsi obbligatori prevedono contenuti aggiuntivi opzionali
Danimarca	Le competenze dei futuri docenti sono indicate dalla legislazione nazionale (Decreto n. 408 dell'11 Maggio 2009)	Competenze di istruzione speciale
Estonia	Standard Professionali dei Docenti (2005 e 2006) più Strategia di Istruzione 2009–2013	Cinque aree indicate nel rapporto nazionale
Finlandia	Non definite centralmente ma linee guida nazionali	Studi di base sulla disabilità in tutta la formazione iniziale
Francia	10 competenze indicate dal governo centrale	Include la diversità dello studente come tema trasversale
Germania	Standard stabiliti dalla Conferenza Permanente dei Ministri 2004. Documento Strategico 2010	L'istruzione speciale è parte dei percorsi di formazione iniziale
Irlanda	Consiglio dei Docenti adotta i requisiti in termini di risultati	Si
Islanda	Requisiti centrali ma decisioni adottate a livello locale	Alcuni contenuti integrati, altri specialistici
Lettonia	Standard/competenze da rivedere – Gli Istituti decidono il programma	Introduzione alla disabilità, alcuni contenuti sui comportamenti
Lituania	Profilo delle Competenze della Professione Docente (2007) più Standard di Formazione dei Docenti	Si – I contenuti variano secondo le Università
Lussemburgo	Contenuti indicate dal Ministero. Competenze per l'istruzione generale	L'integrazione si studia nei corsi primari – poco nella scuola secondaria
Malta	Competenze per la scuola primaria	Si
Norvegia	Risultati di apprendimento dei futuri docenti indicate dal regolamento del	Si

	Curriculum Nazionale	
Olanda	Competenze professionali. Contenuti decisi dagli Istituti di Formazione	Introduzione alla disabilità inclusa nei corsi primari
Polonia	Competenze generali indicate dai gruppi di esperti eletti dai consigli di facoltà	Non specificamente evidenziata ma i corsi comprendono contenuti rilevanti in materia di integrazione
Portogallo	Competenze generali indicate per legge ma gli Istituti di formazione sono autonomi nel decidere cosa inserire nei piani di studio	Include punti chiave sulla prassi inclusiva
Regno Unito (Galles)	Governo Assembleare Gallese – standard uguali al Regno Unito (Inghilterra)	Si
Regno Unito (Inghilterra)	Standard indicati dall’Agenzia di Sviluppo della Professione Docente – Gli Istituti sono responsabile dell’attuazione.	Si – sono disponibili molti moduli variabili sulla disabilità
Regno Unito (Irlanda del Nord)	Consiglio Didattico indica le competenze (2007)	Si
Regno Unito (Scozia)	Consiglio Generale Scozzese per la Didattica adotta gli standard (risultati Gli Istituti decidono i contenuti)	Si – la Legge Quadro sull’Inclusione (http://www.frameworkforinclusion.org/) lega gli standard della formazione docente all’agenda dei diritti riconosciuti di inclusione e giustizia sociale che promuove la didattica e le strategie di apprendimento che incoraggiano lo sviluppo della capacità di apprendimento
Repubblica Ceca	Standard generali e competenze chiave da sviluppare sulla base di una qualificazione professionale minima indicata nella legislazione (gli Istituti devono chiedere l’accreditamento all’Ente preposto)	Elementi di prassi inclusive
Slovenia	Decisioni dei singoli Istituti di Formazione	Si – alcuni nuovi programmi dopo Bologna
Spagna	Stabilito dal governo centrale (2007)	Si ma ad hoc – la disabilità è una “materia” della formazione di base
Svezia	Non stabilito dal governo centrale	Si
Svizzera	Ad uso dei singoli Istituti di Formazione	Circa il 5% delle ore di formazione
Ungheria	Standard e competenze chiave	Include adattamenti curriculari sulla base delle richieste individuali dello studente.



ALLEGATO 2 – MIGLIORARE LA QUALITÀ DEI DOCENTI: L'AGENDA POLITICA DELL'UNIONE EUROPEA

Questo documento è stato preparato da Paul Holdsworth, Commissione Europea, Direzione Generale Istruzione e Cultura nel 2010 come contributo ai dibattiti del progetto sulla formazione degli insegnanti. Questa nota riassume le priorità per migliorare la formazione dei docenti secondo le indicazioni date dai Ministri della Pubblica Istruzione nei tre documenti fondamentali delle Conclusioni del Consiglio:

Conclusioni del Consiglio, riuniti in sede di Consiglio, sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C 300 del 12.12.2007). (che si indica con il codice '07' nell'elenco seguente)

Conclusioni del Consiglio, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008, sulla preparazione dei giovani per il 21 ° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 2008/C 319/08) (che si indica con il codice '08' nell'elenco seguente)

Conclusioni del Consiglio, riuniti in sede di Consiglio del 26 novembre 2009 sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 2009/C 302/04) (che si indica con il codice '09' nell'elenco seguente)

1. Promuovere valori e comportamenti professionali

- Promuovere una cultura di riflessione sulla pratica scolastica (07)
- Gli insegnanti siano discenti autonomi (07)
- Gli insegnanti si impegnino nella ricerca, (07) nello sviluppo di nuove conoscenze (07) nell'innovazione (07)
- Insegnanti partecipino allo sviluppo della scuola (07)
- Gli insegnanti collaborino con colleghi, genitori, ecc (07)
- Gli Stati membri ad aumentare in modo sostanziale mobilità per l'apprendimento dei docenti in modo che diventi la norma e non l'eccezione (08) (09)

2. Migliorare le competenze degli insegnanti

- Gli insegnanti devono avere conoscenze specialistiche delle materie (07)
- Le necessarie competenze pedagogiche (07) per ad esempio:
 - Insegnare in classi eterogenee (07)
 - Usare le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (07)
 - Insegnare competenze trasversali (07)
 - Creare scuole interessanti e sicure (07)

3. Reclutamento e selezione efficace per promuovere la qualità educativa

- Gli Stati membri devono attrarre, trattenere i candidati migliori (09)
- Gli Stati membri devono rivedere le procedure di assunzione, collocamento, conservazione e le politiche di mobilità (08)
- Gli Stati membri devono promuovere l'insegnamento come una carriera attraente (07) / professione (08)

4. Migliorare la qualità della formazione iniziale degli insegnanti



- La qualificazione universitaria è necessaria per la carriera docente (07); si consiglia di innalzare il livello delle qualifiche necessarie ad esercitare la professione docente (07)
- Le qualifiche conseguite con la formazione iniziale dovrebbero bilanciare gli studi basati sulla ricerca e pratica didattica (07)
- Considerare un ampliamento dell'esperienza pratica nei corsi di qualificazione/abilitazione all'insegnamento (07)
- Gli Stati membri dovrebbero incrementare in modo sostanziale la mobilità per l'apprendimento dei docenti in modo che diventi la norma e non l'eccezione (08) (09)

5. Introdurre programmi di tirocinio per tutti i nuovi insegnanti

- Fornire un supporto professionale e personale (introduzione e avviamento) a tutti i nuovi docenti (09) (08)

6. Fornire supporto di mentoring a tutti i docenti

- Rendere disponibile la figura del mentore a sostegno di tutta la carriera docente (07)
- Fornire ai docenti il supporto sufficiente ad essere efficaci (09)

7. Migliorare la qualità e la quantità dello Sviluppo Professionale Continuo

- I docenti devono intraprendere revisioni periodiche dei propri progressi professionali su autovalutazione o valutazione esterna (07) (09)
- Assicurare la qualità dello sviluppo professionale continuo
- Migliorare l'offerta / la varietà: formale, informale, non formale, scambi, tirocini (07)
- Favorire lo sviluppo professionale continuo (07)
- Gli Stati membri devono favorire in modo sostanziale la mobilità per l'apprendimento dei docenti in modo che diventi la norma e non l'eccezione (08) (09)

8. Dirigenza scolastica

- Migliorare il reclutamento (08)
- Migliorare la formazione e lo sviluppo
- Capacità di insegnamento, esperienza didattica (07) (08)
- Gestione, leadership (07) (08)
- Offrire formazione di alta qualità (09)
- Alleggerire il carico dell'amministrazione; indirizzare l'attenzione sull'insegnamento e l'apprendimento (09)

9. Garantire la qualità dei formatori

- Dovrebbero avere un alto profilo accademico (09)
- Dovrebbero avere una solida esperienza pratica di insegnamento (09)
- Dovrebbero avere buone competenze didattiche (09)

10. Migliorare i sistemi di formazione degli insegnanti

- La formazione iniziale, l'avviamento professionale e la formazione in itinere dovrebbero essere coordinati e coerenti (07)
- Le strutture formative dovrebbero avere a disposizione risorse adeguate e qualità (07)



-
- I corsi di formazione devono rispondere alle esigenze in continua evoluzione (07) / proporre risposte innovative alle nuove richieste (07)
 - Agevolare i partenariati tra gli istituti di abilitazione e qualificazione all'insegnamento e le scuole (07)
 - Sviluppare la scuola come "comunità di apprendimento" (07)
 - Effettuare esami periodici delle esigenze di sviluppo individuali attraverso l'autovalutazione o agenzie di valutazione esterne, (07) (09) e fornire adeguate opportunità per soddisfare tali esigenze (09).



ALLEGATO 3 – DIBATTITI SUL PROFILO: MODELLO PER LA RACCOLTA DELLE INFORMAZIONI

Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* sviluppato nell’ambito del progetto “la formazione docente per l’inclusione” presenta le aree di competenza considerate necessarie a TUTTI i docenti per soddisfare le esigenze di tutti gli alunni della classe.

Il documento presenta i criteri adottati nella redazione del Profilo ed evidenzia anche le questioni fondamentali legate all’attuazione di un approccio a “competenze” per la formazione iniziale degli insegnanti.

Questo modello si propone ai partecipanti per annotare gli aspetti salienti dei dibattiti di lavoro. Si raccomanda di prendere nota del ruolo che svolgono i soggetti che propongono contributi (ad esempio studente / genitore / insegnante ecc.) indicando se sono d’accordo o in disaccordo con ogni proposta.

Le note registrate con questo modello saranno raccolte al termine della Visita di Studio Nazionale.

1. Si concorda con il **modello** proposto ed, in particolare, con i quattro valori fondamentali che sono alla base del Profilo: valorizzazione della diversità degli alunni, sostegno a tutti gli studenti, lavorare con gli altri e aggiornamento professionale personale continuo?
2. Si concorda con i **principi generali** presentati nel Profilo?
3. Le parti interessate concordano sulle **aree di competenza** indicate nel Profilo?
4. Si prega di annotare eventuali commenti o suggerimenti sulle implicazioni attuative, sempre indicando il ruolo delle parti interessate.
5. C’è qualcosa che le parti vogliono aggiungere o eliminare?

(N.B. I commenti e le modifiche suggerite possono essere riportate su una copia del documento – si prega di annotare il ruolo della persona che formula i suggerimenti).

ELENCO DEI PARTECIPANTI

Paese	Esperti di Progetto	Indirizzo e-mail
Austria	Mr Ivo Brunner Mr Ewald Feyerer	ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at ewald.feyerer@ph-ooe.at
Belgio (Comunità Fiamminga)	Ms Annet de Vroey	annet.de.vroey@khleuven.be
Belgio (Comunità Francofona)	Mr Jean-Claude De Vreese	jean-claude.devreese@cfwb.be
Cipro	Ms Elli Hadjigeorgiou Ms Simoni Symeonidou	hadjigeorgiou.e@cyearn.pi.ac.cy symeonidou.simoni@ucy.ac.cy
Danimarca	Ms Bodil Gaarsmand Mr Nils-Georg Lundberg	bgaa@ucsyd.dk ngl@ucn.dk
Estonia	Ms Vilja Saluveer Ms Karmen Trasberg	vilja.saluveer@hm.ee karmen.trasberg@ut.ee
Finlandia	Ms Suvi Lakkala Ms Helena Thuneberg	suvi.lakkala@ulapland.fi helena.thuneberg@helsinki.fi
Francia	Ms Nathalie Lewi-Dumont Ms Catherine Dorison	nathalielewi@gmail.com catherine.dorison@iufm.u-cergy.fr
Germania	Mr Thomas Franzkowiak Ms Kerstin Merz-Atalik	franzkowiak@paedagogik.uni-siegen.de merz-atalik@ph-ludwigsburg.de
Irlanda	Mr Alan Sayles Ms Áine Lawlor	Alan_Sayles@education.gov.ie aine.lawlor@teachingcouncil.ie
Islanda	Ms Hafdís Guðjónsdóttir Ms Jóhanna Karlsdóttir	hafdgud@hi.is johannak@hi.is
Lettonia	Ms Guntra Kaufmane Ms Sarmīte Tūbele	guntra.kaufmane@visc.gov.lv sarmite.tubele@lu.lv
Lituania	Mr Giedrius Vaidelis Ms Lina Milteniene	giedrius.vaidelis@upc.smm.lt m.lina@cr.su.lt
Lussemburgo	Mr Alain Adams	alain.adams@education.lu
Malta	Ms Felicie Mallia Borg Mr Paul Bartolo	felicie.mallia.borg@ilearn.edu.mt paul.a.bartolo@um.edu.mt
Norvegia	Ms Toril Fiva Ms Unni Vere Midthassel	Toril.Fiva@kd.dep.no unni.midthassel@uis.no
Olanda	Mr Frank Jansma Mr Dominique Hoozemans	F.Jansma@Lerarenweb.nl hoozemans.d@hsleiden.nl
Polonia	Ms Agnieszka Wołowicz Ms Beata Rola	agnieszka.wolowicz@onet.eu beata.rola@mscdn.edu.pl
Portogallo	Ms Maria Manuela Micaelo Ms Maria Manuela Sanches Ferreira	manuela.micaelo@dgidc.min-edu.pt manuelaferreira@ese.ipp.pt



Regno Unito (Galles)	Ms Sue Davies	s.davies@tsd.ac.uk
Regno Unito (Inghilterra)	Mr Brahm Norwich	B.Norwich@exeter.ac.uk
	Mr John Cornwall	john.cornwall@canterbury.ac.uk
Regno Unito (Irlanda del Nord)	Mr John Anderson	john.anderson@deni.gov.uk
	Mr Martin Hagan	m.hagan@stmarys-belfast.ac.uk
Regno Unito (Scozia)	Ms Lani Florian	l.florian@abdn.ac.uk
Repubblica Ceca	Ms Kateřina Vitásková	katerina.vitaskova@upol.cz
	Ms Miroslava Salavcová	Miroslava.Salavcova@msmt.cz
Slovenia	Ms Damjana Kogovšek	damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si
Spagna	Ms Pilar Pérez Esteve	pilar.pereze@educacion.es
	Mr Gerardo Echeita Sarrionandia	gerardo.echeita@uam.es
Svezia	Mr Bengt Persson	bengt.persson@hb.se
Svizzera	Mr Pierre-André Doudin	pierre-andre.doudin@hepl.ch
	Mr Reto Luder	reto.luder@phzh.ch
Ungheria	Ms Csilla Stéger	csilla.steger@okm.gov.hu
	Mr Iván Falus	falusivan@gmail.com

L'Agenzia desidera ringraziare per i contributi inviati dai seguenti esperti nazionali: Iva Strnadová e Radka Topinková (Repubblica Ceca), Marita Mäkinen (Finlandia); Pierre Francois Gachet (Francia); Joëlle Renoir e Marco Suman (Lussemburgo); Jos Louwe e Rutger Stafleu (Paesi Bassi); Marit Strømstad (Norvegia); Kerstin Hultgren (Svezia); Huw Roberts e Cliff Warwick (Regno Unito, Galles).

Si ringraziano i relatori per la partecipazione alla Conferenza conclusiva e di diffusione dei risultati del 2 marzo 2012 a Bruxelles: Tony Booth (Regno Unito, Inghilterra); Therese Tchombe (Cattedra UNESCO per l'handicap / Inclusione, Camerun); Paula Hunt (Regionale dell'UNICEF per l'ECO / CSI); Micheline Sciberras (Ministero della Pubblica Istruzione, Malta); Gisle Larsen (Norvegia); Anete Gutmane (Lettonia).

L'Agenzia esprime la propria gratitudine in particolare a Nes Kari, consulente esterno del progetto, e ai componenti del Gruppo Consultivo per il sostegno dato ai lavori: Bernadette Céleste (Francia), Don Mahon (Irlanda); Mudite Reigase (Lettonia); Irene Moser (Austria – membro del gruppo fino a settembre 2010); Renato Opertti (UNESCO IBE); Paul Holdsworth (Commissione Europea, DG-EAC).

Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* è uno dei risultati principali del progetto “La formazione docente per l’inclusione” realizzato dall’Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili. Il progetto ha preso in esame i percorsi di formazione iniziale dei docenti e di abilitazione all’insegnamento in Europa e la redazione del *Profilo* nasce da una delle principali raccomandazioni riportate nella relazione conclusiva; il *Profilo* parte dalle conclusioni del progetto e le collega ad un quadro di valori ed aree di competenza necessarie a tutti i docenti per lavorare in ambienti scolastici inclusivi.

Il *Profilo* presenta informazioni su *quali* sono i valori essenziali e le aree di competenza che i corsi e i programmi di formazione iniziale dovrebbero sviluppare. Il *Profilo* non tenta di descrivere come inserire queste aree di competenza nei programmi formativi nazionali. Anche se sono state affrontate alcune questioni relative all’introduzione e all’attuazione, il *Profilo* è stato elaborato come strumento di esame e sviluppo secondo le modalità che meglio si adattano allo specifico sistema formativo nazionale e di abilitazione all’insegnamento in vigore in ciascun paese membro dell’Unione Europea.

Il volume si rivolge in special modo ai formatori e ai dirigenti – i manager e i responsabili politici – ovvero a coloro i quali sono in grado di influenzare la politica della formazione docente e dei programmi di abilitazione all’insegnamento al fine di avviare e realizzare modifiche e cambiamenti. Questi sono “target sensibile”, in linea con le conclusioni del progetto “La formazione docente per l’inclusione”, dato che i programmi e i percorsi di abilitazione, avviamento e introduzione alla professione docente sono un momento fondamentale su cui far leva per ottenere cambiamenti più ampi necessari alla realizzazione di sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli.