

Il paradigma inclusivo nel quadro funzionale del Dirigente Scolastico tra mandato istituzionale e comunità educante¹

Stefania Rossi,² Roberto Dainese³ e Anna Pileri⁴

Sommario

Il contributo propone una rilettura dell'agire educativo come tensione costante tra pensiero pedagogico e azione organizzativa, assumendo equità, partecipazione e autodeterminazione quali criteri orientativi dei contesti scolastici. Tale prospettiva, superando la logica delle procedure applicative, si delinea come orizzonte epistemologico per interrogare la progettazione e il funzionamento dei sistemi formativi. Il funzionamento umano è qui interpretato come esito situato dell'interazione tra dimensioni personali, ambientali e organizzative, oltre approcci categoriali e adattivi. Un focus specifico riguarda il Dirigente Scolastico (DS) attraverso una ricerca dottorale in corso: i primi dati di un'indagine esplorativa descrittiva orientano il DS verso una funzione di regia metacognitiva dei processi. L'analisi delle pratiche situate emerge come leva trasformativa per una leadership educativa e riflessiva, capace di connettere visione culturale, responsabilità pedagogica e azione quotidiana nei livelli macro, meso e micro della comunità educante.

Parole chiave

Equità, Pratiche situate, Leadership educativa, Dirigente Scolastico, Comunità educante.

¹ Il contributo è frutto delle riflessioni e della collaborazione scientifica dei curatori. I singoli paragrafi sono attribuibili a: Anna Pileri, *Introduzione, La leadership del Dirigente Scolastico come snodo epistemologico dell'inclusione e L'analisi delle pratiche situate come leva trasformativa per una leadership inclusivo-riflessiva*; Roberto Dainese, *Il paradigma inclusivo: l'equilibrio fragile tra pensiero e azione*; Stefania Rossi, *Rileggere il profilo del Dirigente Scolastico: i primi risultati di una ricerca*.

² Dottoranda in Scienze Pedagogiche, Didattica e Pedagogia Speciale; Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin», Alma Mater Studiorum, Università di Bologna e Dirigente Scolastica.

³ Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale; Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin», Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.

⁴ Professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale; Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin», Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.

The inclusive paradigm within the School Principal's functional framework bridging institutional mandate and educational community¹

Stefania Rossi,² Roberto Dainese³ and Anna Pileri⁴

Abstract

This paper proposes a re-interpretation of educational action as a constant tension between pedagogical thinking and organizational action, assuming equity, participation, and self-determination as guiding criteria for school contexts. Beyond mere applicative procedures, this perspective provides an epistemological horizon to challenge the design and functioning of educational systems. Human functioning is interpreted here as a situated outcome of the interaction between personal, environmental, and organizational dimensions, transcending categorical and adaptive frameworks. A specific focus on the School Principal (SP), within an ongoing doctoral study, presents preliminary data from a descriptive exploratory inquiry, positioning the SP as a metacognitive coordinator of educational processes. The analysis of situated practices emerges as a transformative lever for educational and reflective leadership, bridging cultural vision, pedagogical responsibility, and daily action across the macro, meso, and micro levels of the educational community.

Keywords

Equity, Situated practices, Educational leadership, School Principal, Educational community.

¹ The contribution is the result of the reflections and scientific collaboration of the editors. The individual sections are attributable to: Anna Pileri, *Introduction, The leadership of the school principal as an epistemological nexus of inclusion and The analysis of situated practices as a transformative lever for inclusive-reflective leadership*; Roberto Dainese, *The inclusive paradigm: the fragile balance between thought and action*; Stefania Rossi, *Re-reading the profile of the school principal: the first results of a study*.

² PhD candidate in Educational Sciences, Didactics and Special Education; Department of Education Studies «Giovanni Maria Bertin», Alma Mater Studiorum, University of Bologna, and school principal.

³ Full Professor of Didactics and Special Education; Department of Education Studies «Giovanni Maria Bertin», Alma Mater Studiorum, University of Bologna.

⁴ Associate Professor of Didactics and Special Education; Department of Education Studies «Giovanni Maria Bertin», Alma Mater Studiorum, University of Bologna.

Introduzione

L'analisi che qui presentiamo mette in evidenza come il paradigma inclusivo non possa essere interpretato né come traguardo già conseguito né come insieme di procedure applicabili in modo lineare, ma come principio regolativo che interroga costantemente il rapporto tra pensiero pedagogico e azione educativa. All'interno di questo quadro epistemologico, emerge con forza la centralità del Dirigente Scolastico quale figura di regia metacognitiva del funzionamento dei contesti. La ricerca presentata evidenzia una significativa adesione valoriale dei dirigenti scolastici ai principi di equità e inclusione, ma anche persistenti discrasie tra idealità dichiarate e pratiche effettive, riconducibili al peso del mandato amministrativo, a resistenze culturali e a una parziale messa a sistema dei riferimenti teorici (ICF, UDL,¹ partecipazione degli studenti). Tali elementi confermano la necessità di una leadership educativa, capace di connettere macro, meso e microcontesti e di orientare l'azione quotidiana alla luce dei fini educativi.

In questo senso, l'adozione di approcci formativi fondati sull'analisi delle pratiche situate, e in particolare della Ricerca Situata Trasformativa, si configura come leva strategica per sostenere lo sviluppo di competenze inclusivo-riflessive nella leadership educativa. Situare per trasformare consente di intrecciare teoria e prassi, contesti e azioni, dimensioni cognitive, motivazionali ed emotive, rafforzando il senso di autoefficacia professionale e la capacità di incidere sui processi inclusivi reali.

Il paradigma inclusivo: l'equilibrio fragile tra pensiero e azione

L'obiettivo di garantire equità, partecipazione e possibilità di autodeterminazione si è progressivamente consolidato nel panorama nazionale italiano non solo come riferimento culturale ed etico, ma anche come orizzonte scientifico, offrendo una direzione pedagogica nei sistemi educativi, formativi e sociali contemporanei. Ciò non può essere letto, tuttavia, come presa di coscienza di una meta oggi definitivamente raggiunta, né come automatica traduzione in prassi spontaneamente rispettose delle aspirazioni all'equità, alla partecipazione e all'autodeterminazione. La meta, infatti, non si presenta come esito raggiungibile una volta per sempre o come un insieme di procedure applicabili in modo lineare, ma come principio regolativo dell'agire educativo, come un orizzonte epistemologico di senso, che interroga e *destabilizza* costantemente il rapporto tra pensiero pedagogico e azione educativa. In tal senso, la destabilizzazione non

¹ ICF: *International Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO, 2001); UDL: *Universal Design for Learning*.

va intesa come perdita di orientamento o indebolimento dell'azione, ma come atteggiamento cognitivo critico che impedisce la traduzione dell'agire educativo in schemi rigidi, standardizzati e inconsapevoli, mantenendo aperto, invece, lo spazio della riflessività e della responsabilità educativa.

È in questa *tensione* strutturale e costitutiva dell'agire educativo, mai definitivamente risolvibile, che prende forma l'equilibrio fragile tra pensiero e azione. Assumere questo paradigma significa adottare una postura epistemologica che interroga criticamente i presupposti dei sistemi formativi, storicamente organizzati secondo modelli selettivi e categoriali, nei quali il riconoscimento dell'altro avviene attraverso classificazioni che vincolano l'azione educativa a soluzioni adattive — gli adattamenti — ed escludenti. L'orizzonte teorico che qui vogliamo esaltare si radica, invece, nel riconoscimento del diritto universale all'educabilità e all'autodeterminazione, intesi non come concessioni, ma come principi culturali assoluti che orientano l'intero sistema educativo.

In questa prospettiva, le diverse condizioni umane non rappresentano eccezioni da gestire, ma il presupposto del funzionamento dei contesti educativi, che richiede una progettazione, un'organizzazione e un agire didattico coerenti con tali condizioni. Ne deriva uno spostamento concettuale di importante rilievo: dall'attenzione al soggetto *portatore di bisogni* alla responsabilità dei professionisti di *costruire contesti* capaci di sostenere apprendimenti, partecipazione e progettualità di vita per tutti, senza, quindi, riferirsi a specifiche *categorie*, ma che investe il *sistema* di funzionamento dei contesti educativi nel loro insieme, chiamando in causa l'intreccio dinamico tra dimensioni personali, ambientali, organizzative e culturali.

Tale impostazione trova una solida cornice teorica nel modello bio-psico-sociale dell'ICF, che consente di leggere il funzionamento umano come *esito situato* dell'interazione tra fattori individuali e contesti di vita, superando visioni riduttive e medicalizzanti (WHO, 2001). La lettura a cui ci abitua l'ICF aiuta a chiarirci che, da una parte, il pensiero pedagogico speciale si struttura come cornice valoriale e teorica e, dall'altra, l'azione didattica speciale si misura con la complessità dei contesti reali, attraversati (spesso dominati!) da vincoli normativi, pressioni organizzative, logiche efficientiste e resistenze culturali. Tali vincoli possono produrre almeno due esiti critici: da un lato, le pratiche rischiano di perdere il proprio ancoraggio valoriale quando l'azione si separa dal pensiero; dall'altro, il pensiero stesso può risultare inibito quando i vincoli normativi, organizzativi e culturali assumono una funzione prevalente, dominante e, purtroppo, non riflessiva.

È in questo scarto che si colloca il rischio di una frattura tra l'intenzionalità dichiarata e le pratiche effettive. Un esempio emblematico degli effetti di tale frattura è rintracciabile nell'uso del termine *inclusione*: ampiamente condiviso sul piano discorsivo, esso risulta oggi spesso ridotto a concetto formale, espresso

attraverso adempimenti e documenti, oppure a risposta di tipo emergenziale, attivata solo in presenza di criticità manifeste e priva di una reale incidenza sui contesti. La nozione di inclusione ha progressivamente perso la propria portata *trasformativa*, venendo ricondotta a un insieme di procedure e adempimenti che riconoscono la differenza sul piano normativo, senza incidere in modo sostanziale sugli ambienti di apprendimento né orientare una *trasformazione* reale delle pratiche. Ne deriva una risposta prevalentemente formale e dichiarativa, più attenta all'applicazione di concetti prescrittivi che alla costruzione di risposte *situate*.

Il rischio si amplifica quando si realizzano derive di allontanamento o concessive — altrettanto inopportune — già ampiamente segnalate dalla letteratura. L'inclusione perde il suo senso quando viene intesa come concessione o semplice tolleranza, perché resta subordinata a rapporti di potere sempre revocabili; essa implica invece la trasformazione dei contesti e non l'adattamento delle persone (Canevaro, 2022). L'equilibrio tra pensiero e azione non può essere inteso come applicazione lineare della teoria alla pratica, ma va concepito come tensione riflessiva costante che esige una continua interrogazione dell'agire educativo alla luce dei fini che lo orientano: «La razionalità riflessiva implica la capacità di assumere decisioni nell'incertezza, tenendo insieme azione e pensiero in un processo continuo di interpretazione e riorientamento dei fini» (Striano, 2002, p. 41).

In questa direzione, la Pedagogia Speciale richiama la centralità della riflessività sui fini dell'agire educativo e della cura, sottolineando come ogni scelta — didattica, organizzativa, relazionale — produca effetti sul grado di equità e di fruibilità dei contesti. Agire in chiave realmente inclusiva significa, dunque, assumere consapevolmente la responsabilità della gestione delle situazioni educative, riconoscendo che l'azione non è mai neutra, ma sempre teoricamente ed eticamente *situata*.

In tale prospettiva, l'inclusione si configura come processo *trasformativo* che attraversa i livelli macro, meso e micro dei sistemi educativi. Essa richiede una regia consapevole capace di connettere visione culturale, assetti organizzativi e pratiche quotidiane, evitando che l'azione si frammenti in interventi settoriali o incoerenti. È proprio in questa funzione di connessione che la prospettiva inclusiva si manifesta come riferimento per il funzionamento delle istituzioni educative, capace di accompagnare il passaggio da risposte rivolte ai bisogni speciali a una progettazione dei contesti rivolta a tutti e, quindi, universale.

La fragilità dell'equilibrio tra pensiero e azione non va, dunque, intesa come limite da superare, ma come spazio da abitare criticamente. È in questa tensione che si gioca la possibilità di evitare riduzionismi procedurali e derive burocratiche, restituendo all'inclusione il suo statuto di paradigma *trasformativo*. Mantenere aperto il dialogo tra cornice teorica e prassi *situata* significa preservare la funzione

emancipativa dell'educazione e orientare l'agire verso la costruzione intenzionale di contesti capaci di sostenere il protagonismo, la libertà responsabile e il progetto di vita di ogni persona. È a partire da questa cornice epistemologica che diventa possibile rileggere criticamente i ruoli di governance educativa e, in particolare, il profilo del Dirigente Scolastico, chiamato a esercitare una funzione di regia metacognitiva del sistema di funzionamento dei contesti. Solo una guida educativa capace di tenere insieme pensiero e azione, visione e cura situata, può garantire che il paradigma inclusivo si traduca da principio dichiarato in prassi effettiva per l'intera comunità educante.

La leadership del Dirigente Scolastico come snodo epistemologico dell'inclusione

Assunta l'inclusione come paradigma strutturale dell'agire educativo e come criterio regolativo del funzionamento dei contesti, si pone ora la questione di come tale principio possa essere sostenuto e rinnovato nelle pratiche professionali quotidiane, in particolare nell'esercizio della leadership del Dirigente Scolastico. Il nodo non riguarda più la legittimazione normativa dell'inclusione, ampiamente consolidata, ma le condizioni epistemologiche, formative e operative che ne rendono possibile una traduzione coerente e non riduttiva nei contesti reali. In questa prospettiva, la leadership educativa è chiamata a orientare, coordinare e sostenere saperi e pratiche organizzative e culturali realmente declinate in un'ottica bio-psico-sociale, assumendo la complessità delle situazioni come oggetto di riflessione e di trasformazione intenzionale.

Alcuni studi evidenziano come la leadership del Dirigente Scolastico influisca significativamente sugli esiti di apprendimento e sul benessere scolastico, attraverso la costruzione di visioni condivise, climi organizzativi favorevoli e pratiche collaborative (Leithwood et al., 2019). In tale prospettiva, il Dirigente Scolastico riveste una funzione strategica, integrando le responsabilità istituzionali con la promozione di una comunità educante coesa, attenta alla pluralità dei bisogni (Bourke e Mentis, 2013; Canevaro, 2022).

Come sottolineato anche nel paragrafo precedente, questa funzione implica una leadership che non si limita al rispetto delle procedure, ma che orienta le scelte in chiave educativa. Egli opera come snodo relazionale tra scuola, alunni, famiglie e servizi del territorio, rendendo necessaria l'assunzione di una professionalità articolata in competenze inclusivo-riflessive ispirate al modello ecologico-sistemico (Bronfenbrenner, 1979). Tali competenze si concretizzano nella co-costruzione intenzionale di partenariati, che implicano la valorizzazione di forme diversificate di collaborazione e di progettazione condivisa di obiettivi, strategie e percorsi, in un dialogo continuo tra risorse, criticità e ruoli.

In questa prospettiva, il dirigente assume un ruolo chiave nel favorire la partecipazione attiva della comunità, superando logiche deleganti e promuovendo corresponsabilità fondate su fiducia e riconoscimento reciproco. La partecipazione diventa un valore centrale, non solo come condizione per l'apprendimento e la riuscita scolastica, ma anche come pratica democratica capace di contrastare i processi di esclusione sociale, favorendo il coinvolgimento attivo di tutti nella costruzione di un progetto educativo comune (Pourtois et al., 2025). La partecipazione, inoltre, risulta strettamente connessa alla motivazione, intesa come processo dinamico che sostiene l'impegno, la persistenza e il senso di appartenenza degli attori educativi (Deci e Ryan, 2000). In linea con questa visione, l'apprendimento è inteso come un processo intrinsecamente partecipativo (Brougère, 2009) che non può prescindere dai contesti: il coinvolgimento degli attori educativi diviene al tempo stesso mezzo e fine dell'azione educativo-trasformativa.

Per garantire un coinvolgimento autentico, i dirigenti devono sviluppare un senso di autoefficacia professionale, ovvero la convinzione di poter incidere efficacemente sui processi inclusivi della scuola; come evidenziato da Bandura (1997), l'autoefficacia influisce sulle scelte, sulla perseveranza di fronte alle difficoltà e sulla capacità di affrontare contesti complessi. Per assumere e supportare tali competenze nel tempo, *l'analisi delle pratiche situate*² rappresenta una metodologia essenziale per sostenere anche questa professionalità (Blanchard-Laville, 2001). Paradigmi formativi tradizionali, centrati sulla conoscenza normativa o sulla gestione amministrativa, risultano spesso insufficienti per affrontare la complessità della scuola contemporanea, rischiando di rafforzare una visione tecnicistica della funzione dirigenziale e trascurando le dimensioni emotive, relazionali e culturali.

Al contrario, un paradigma situato può sostenere una leadership inclusivo-riflessiva promuovendo processi di analisi critica, meta-riflessione sulle pratiche quotidiane e co-progettazione di interventi coerenti con le molteplici esigenze del contesto (Lave e Wenger, 1991; Mezirow, 1991). Questo paradigma riconosce che l'apprendimento professionale avviene in situazione modellandosi attraverso il confronto e la rielaborazione partecipata dei significati a partire da situazioni concrete. Il cambiamento, inoltre, è inseparabile dall'analisi delle rappresentazioni, opinioni, convinzioni spesso permeate da stereotipi e pregiudizi (Bigler e Liben, 2006), che richiedono un lavoro intenzionale di presa di consapevolezza e di decostruzione riflessiva.

² *L'analyse de pratiques* è una metodologia di ricerca formativo-riflessiva, di origine francese, utilizzata soprattutto nei contesti educativi, sociali e sanitari, con l'obiettivo di riflettere in modo strutturato sull'azione professionale per migliorarla. L'autrice, Anna Pileri, ha acquisito tale metodologia direttamente da alcuni autori di riferimento presso l'Università di Paris Nanterre (CREF), dove ha svolto il dottorato, sperimentandola in diversi contesti sia all'estero che in Italia.

Rileggere il profilo del Dirigente Scolastico: i primi risultati di una ricerca

L'adesione piena al paradigma inclusivo non si esaurisce nell'adempimento normativo, ma si configura come un imperativo epistemologico che esige una riqualificazione del quadro funzionale del Dirigente Scolastico (DS). Se il mandato istituzionale traccia i confini giuridico-amministrativi, il principio universale del diritto all'educabilità e all'autodeterminazione (Dainese, 2023) richiede l'assunzione di una *leadership educativa sistemica*. Questa leadership è chiamata a governare la complessità sistemica dell'inclusione e la sua traiettoria trasformativa, agendo come regia che interconnette i macro, meso e microcontesti (spinta pedagogica *educazionale*, da non confondersi con quella educativa). L'azione dirigenziale, dunque, è chiamata a superare la mera reazione amministrativa, per ancorarsi a una postura identitaria scientificamente ponderata e orientata dalla Pedagogia Speciale.

Una leadership limitata all'efficientismo o al consenso relazionale non risulta bastevole per tradurre i principi universali in prassi sostanziali e rischia di innescare il pericolo di derive espulsive discriminanti o di ridursi a una logica concessiva in virtù di un tipo di integrazione non ancora superato (Canevaro, 2022; Dell'Anna et al., 2023). Al contrario, il *telos* del DS è la costruzione intenzionale di un orizzonte di universalità che, distinguendo l'azione orientata dalla reazione contingente, supporti la libertà di scelta, il protagonismo attivo e il progetto di vita di ogni individuo. Questa consapevolezza si traduce in una postura educativa che, come sopra accennato, mutuando la trasversalità epistemologica e polisemica della Pedagogia Speciale diviene il criterio-azione che connette cura pedagogica e cura gestionale (Rossi, 2025). Tali elementi garantiscono che la *pedagogia dei fini* e l'attenzione al *qui e ora* permeino la quotidianità di ogni atto situato. La leadership educativa si configura come guida operosa, che si articola nelle seguenti dimensioni interconnesse, dove il DS opera come regolatore metacognitivo del sistema:

1. *macrocontesto (territorio e rete)*: il DS è un regista strategico che vigila sulle pressioni esterne e tesse alleanze (ASL, Enti Locali, Terzo Settore) per tradurre i valori educativi in coerenza di sistema e in un progetto di vita di comunità.
2. *meso contesto (Istituzione Scolastica)*: il DS opera come guida culturale e organizzativa. Attraverso prassi consolidate di ascolto e di dialogo attivo, promuove la cultura dei significati, gli indirizzi politici e gestionali e il divenire delle *situ-azioni*. La sua azione si concentra sulla trasformazione dei luoghi istituzionalizzati in autentiche *scuole da abitare*, tramite la progettazione e il monitoraggio di prassi partecipate democraticamente (RAV, PTOF, PI,³ et al.). In questo livello, la leadership si avvale dell'expertise pedagogica dei

³ RAV: Rapporto di AutoValutazione; PTOF: Piano Triennale dell'Offerta Formativa; PI: Piano per l'Inclusione.

docenti come risorsa sistemica fondamentale, per connettere i gradi di funzionamento e la qualità dei curricoli e della loro progettazione. Lavora, inoltre, per riorientare le famiglie, riconosciute come detentrici di una specifica primarietà educativa, verso la partecipazione proattiva e la corresponsabilità.

3. *microcontesto (insegnamento-apprendimento e relazioni)*: il DS è testimone e garante della cura pedagogica. Mediante la postura dell'esserCi *in situ-azione* (Canevaro, 2006, 2022), esercita un'attenzione che interviene sull'incontro, vigila contro l'etichettamento confinante e sistematizza strumenti e prassi: questo permette che intenzionalità e libertà responsabile divengano le cifre distintive della didattica inclusiva, co-costruita tra docenti e studenti.

L'efficacia della leadership educativa risiede nella sua capacità di garantire che equità e pari opportunità diventino il criterio pratico che connette i valori del macro con i processi del meso e l'azione quotidiana del microcontesto. Il DS, dunque, orienta contesti favorenti l'apprendimento eticamente fondato sul riconoscimento dell'interezza della persona e della sua variabilità funzionale. In continuità con la Pedagogia Speciale, l'adozione del modello bio-psico-sociale dell'ICF (WHO, 2001) garantisce questa impostazione universale. Tale approccio trova la sua declinazione operativa nell'*Universal Design for Learning*, che il DS promuove come orizzonte di riferimento per la progettazione didattica e quale visione strategica per rispondere in modo costante e puntuale alle esigenze di accessibilità di ogni studente.

È a questo livello di ridefinizione funzionale che si inserisce la ricerca dottorale in corso,⁴ la quale adotta una metodologia quanti-qualitativa (Trincherò e Robasto, 2019) e una triangolazione sistematica che integra letteratura, strumenti di rilevazione e consolidata esperienza professionale (Coggi e Ricchiardi, 2005; Lumbelli, 1980).

La ricerca si propone di:

1. rilevare le opinioni dei DS su inclusione equità e fenomeni emergenti;
2. mappare le azioni inclusive dichiarate nella gestione dei contesti di apprendimento;
3. ricostruire il profilo anagrafico-professionale dell'accesso al ruolo dirigenziale e identificarne nelle prassi il quadro funzionale educativo (Rossi, 2025).

Tale intenzionalità di ricerca trova sostegno nelle prime risultanze (ancora provvisorie) dell'ampio questionario rivolto ai dirigenti scolastici delle scuole statali italiane, il cui campione è stato reperito tramite indagine censuaria e adesione volontaria (N = 584; Coggi e Ricchiardi, 2005). Una prima analisi delle

⁴ Ricerca di Dottorato in Didattica e Pedagogia Speciale, condotta da Stefania Rossi sotto la supervisione di Roberto Dainese e di Anna Pileri, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

risposte rivela discrasie sistemiche o caratteristiche trasformative in chiave democratica e inclusiva. I dati mostrano una dichiarata motivazione dirigenziale rivolta a finalità etico-sociali piuttosto che a istanze gestionali: il 61% dei DS (N = 355) individua nella costruzione di una società inclusiva la priorità operativa, mentre il 50% (N = 290) sottolinea la rilevanza della funzione sociale del ruolo. Ciononostante, emerge una contraddizione tra idealità e prassi: il 41% riconosce di avere bisogni formativi dovuti al peso del mandato istituzionale (gestione giuridico-amministrativa), a discapito della dimensione pedagogica. Tuttavia, il 55% degli intervistati, per il futuro, dichiara un'intenzionalità di recupero del *focus* educazionale.

L'analisi dei fattori incidenti sugli apprendimenti conferma una comprensione variegata della complessità sistemica:

1. *contesti (macro-meso-micro)*: solo il 29% afferma che le caratteristiche dei contesti incidano in maniera diretta e continuativa sul sistema di funzionamento e sul successo scolastico di ciascuno studente;
2. *fattori interni (meso-microcontesto)*: i DS ritengono che i fattori interni più incidenti sugli esiti d'apprendimento siano:
 - a) la dimensione collegiale, il consenso e la coesione tra i membri del personale (N = 308);
 - b) la didattica strutturata, adattiva, esperienziale e cooperativa (N = 236).
3. *fattori co-educanti (macro-meso contesto)*: pur riconoscendo l'importanza delle famiglie e del territorio nella costruzione della comunità (N = 269 complessivi), i DS ne sottostimano l'impatto diretto sugli esiti degli studenti (N = 63).

Permangono, inoltre, derive burocratiche e resistenze culturali che minano l'equità:

1. *modello ICF e progettazione universale*: nonostante 450 DS ne riconoscano la centralità nella progettazione dei curricoli e nella didattica quotidiana, la conoscenza dell'approccio bio-psico-sociale è percepita come acquisita solo nel 25% dei docenti curricolari e nel 50% dei docenti di sostegno. Tale percezione, interroga su come la prospettiva ICF non sia ancora messa a sistema nelle progettualità individualizzate e, non secondariamente, risulti necessaria una presa in carico da parte dei DS circa il loro ruolo di indirizzo e coordinamento nei processi inclusivi;
2. *partecipazione e progetto di vita*: sebbene 400 DS dichiarino di avere a cuore il progetto di vita di ciascun studente, sembra che le prassi partecipative restino marginali. Solo una minoranza di studenti con certificazione L. 104/1992 (N = 44 nel GLI) o con certificazione L. 170/2010 (N = 32 nel GLI) partecipa attivamente alla progettazione del PI e poi del PEI/PDP.⁵ L'uso dell'*Index per*

⁵ GLI: Gruppo di Lavoro per l'Inclusione; PEI: Piano Educativo Individualizzato; PDP: Piano Didattico Personalizzato.

l'inclusione (N = 185) resta minoritario rispetto a sistemi che non interpellano direttamente i soggetti sulla qualità delle azioni inclusive e di tutela dell'equità.

Gli elementi discrasici rilevati supportano la necessità di un DS che adotti un approccio sistemico educazionale globale e flessibile, attraverso cui rinnovare le condizioni culturali, operative e contestuali, a garanzia dell'emancipazione e dell'*esserCi in situ-azione* per gli studenti come soggetti attivi e per tutta la comunità educante (Striano, 2002; Schön, 2024; Dainese e Pileri, 2024; Bocci, 2024; Bobbio, 2025).

L'analisi delle pratiche situate come leva trasformativa per una leadership inclusivo-riflessiva

Come anticipato, l'analisi delle pratiche situate può costituire una leva rilevante per accompagnare, modellare e trasformare la professionalità in servizio; muovendo da tale assunzione, il presente contributo intende concludersi aprendo questa prospettiva attraverso il riferimento a una recente esperienza. Si tratta di una ricerca⁶ (pubblicata nel 2024) rivolta a insegnanti specializzati in servizio, che ha coinvolto in itinere anche dirigenti scolastici, sperimentando un approccio d'indagine di tipo partecipativo, che combinava momenti di apprendimento e riflessione teorica a partire dall'analisi delle pratiche professionali.

Durante il percorso, l'impianto metodologico è stato progressivamente rielaborato, riposizionando l'analisi delle pratiche non solo entro una prospettiva situata, ma riconoscendo la necessità di rafforzarne la spinta trasformativa attraverso l'assunzione del paradigma bio-psico-sociale: spostando l'attenzione dalle pratiche ai contesti e dai contesti alle pratiche. Questa evoluzione ha reso necessaria una riconcettualizzazione del paradigma di ricerca inizialmente adottato, dando origine a un nuovo assetto metodologico, definito come Ricerca Situata Trasformativa (RST) (Dainese e Pileri, 2024).

I partecipanti hanno potuto analizzare situazioni concrete, condividere e confrontare pratiche efficaci/non efficaci situandole nei rispettivi contesti e collegandole ad aspetti teorici. I risultati evidenziano come tale approccio favorisca un cambiamento significativo della consapevolezza critica in grado di incidere non solo sulle competenze, ma anche sulle dimensioni motivazionali ed emotive con una ricaduta positiva nei contesti scolastici (Pileri, 2024).

⁶ La ricerca è stata condotta da Anna Pileri e Roberto Dainese nell'ambito della VI edizione del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità, Università di Bologna. Lo studio si è svolto prima, durante e dopo il Corso di specializzazione, accompagnando gli insegnanti per due anni consecutivi dopo la presa di servizio a scuola (A.A. 2021-2024).

Questa metodologia si fonda su tre assi concettuali principali interdipendenti. Il primo attiene alla centralità del contesto reale, dove l'apprendimento professionale avviene direttamente nella scuola del Dirigente, situando le dinamiche istituzionali. Il secondo riguarda la dimensione trasformativa, che invita a riflettere criticamente sulle proprie pratiche, ad aprirsi al cambiamento (Fullan, 2016), a interrogarsi sui limiti e sui punti di forza del contesto e a sviluppare strategie innovative. Il terzo si riferisce alla relazionalità e al valore della dimensione dialogica nella costruzione di comunità educanti, poiché la leadership scolastica implica mediazione, collaborazione e tessitura di reti tra docenti, famiglie e attori territoriali.

I tre assi contribuiscono a rafforzare la motivazione intrinseca della leadership inclusivo-riflessiva, sostenendo il senso di significatività del ruolo e la percezione di impatto sulle traiettorie educative degli studenti. In questa prospettiva il dirigente scolastico diventa un facilitatore di processi ad alta qualità pedagogica, capace di trasformare il mandato istituzionale in azione pedagogica concreta.

Situare per trasformare e costruire comunità educanti si configura, dunque, come approccio catalizzatore di innovazione educativa, capace di connettere prassi, conoscenze e valori orientati per una scuola intesa come bene comune. Questo paradigma offre, dunque, una cornice epistemologica e operativa per sostenere la professionalità in servizio (Eyler e Giles, 1999), rafforzando la capacità di generare una cultura della partecipazione, concepita come occasione di crescita per l'intera comunità.

Bibliografia

- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, W.H. Freeman. Trad. it., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.
- Bigler R.S. e Liben L.S. (2006), *A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice*. In R. Kail (a cura di), *Advances in child development and behavior*, Amsterdam, Elsevier, pp. 39-89.
- Blanchard-Laville C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bocci F. (2024), *Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*. In L. d'Alonzo, F. Bocci e F. Pinnelli (a cura di), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, Scholé.
- Bobbio A. (2025), *Copioni organizzativi e leadership educativa*, «Pedagogia più Didattica», vol. 11, n. 2, pp. 35-48.
- Bourke R. e Mentis M. (2013), *Self-assessment as process for inclusion*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 17, n. 8, pp. 854-867.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Cambridge, MA, Harvard University Press. Trad. it., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino.
- Brougère G. (2009), *Apprendre par l'expérience*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Canevaro A. (2022), *Le logiche del confine e del pensiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.

- Coggi C. e Ricchiardi P. (2022), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci.
- Dainese R. (2023), *Questioni teoriche e prospettive di ricerca in pedagogia speciale: accomodamento, accessibilità, fruibilità, desiderio, autonomia e orientamento*, «Studi sulla Formazione», vol. 26, pp. 69-73.
- Dainese R. e Pileri A. (2024), *La formazione per il sostegno educativo al nido. Elaborazione e definizione di un approccio di ricerca situata e trasformativa per una didattica universitaria innovativa*, «Pedagogia Oggi», vol. 22, n. 2, pp. 32-39.
- Deci E.L. e Ryan R.M. (2000), *The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, «Psychological Inquiry», vol. 11, n. 4, pp. 227-268.
- Dell'Anna S., Bellacicco R. e Ianes D. (2023), *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*, Trento, Erickson.
- Eyler J. e Giles D.E. Jr. (1999), *Where's the learning in service learning?*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Fullan M. (2016), *The new meaning of educational change*, 5a ed., New York, Teachers College Press.
- Lave J. e Wenger E. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. it., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.
- Leithwood K., Harris A. e Hopkins D. (2019), *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, «School Leadership & Management», vol. 40, n. 1, pp. 5-22.
- Lumbelli L. (1980), *La ricerca esplorativa in pedagogia*, «Ricerche Pedagogiche», nn. 56-57, pp. 60-77.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass. Trad. it., *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Pileri A. (2024), *Pensare e agire per l'inclusività. Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*, Milano, FrancoAngeli.
- Pourtois J.P., Pileri A., Giacomini N., Caldin R. e Silva C. (a cura di) (2025), *Inclusion dans les Cités de l'Éducation. Défis, Cultures et Ressources*, Milano, FrancoAngeli.
- Rossi S. (2025), *Suggestioni e spaesamenti dell'educare. Le persone di scuola, la comunità educante e la formazione*. In N. Serio (a cura di), *Scritture e confronti. Incontri itineranti nelle scuole*, Roma, Armando.
- Trincherò R. e Robasto D. (2019), *I mixed method nella ricerca educativa*, Milano, Mondadori Università.
- United Nations (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, United Nations.
- United Nations (2015), *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, United Nations.
- World Health Organization (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*, Geneva, World Health Organization. Trad. it., *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*, Trento, Erickson, 2002.