Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching
ISSN 2785-5104
Anno 6 n. 2 (2026)

EDIZIONI UNIVERSITARIE ROMANE
editoria scientifica dal 1952

Dal sapere teorico all'azione concreta: rileggere il ruolo della Funzione Strumentale per l'inclusione in relazione al Progetto di Vita alla luce dell'*Embodied Cognitive Science*

Maria Antonietta Maggio [1]

[1] Università di Parma; mariaantonietta.maggio@unipr.it

Abstract: Il contributo parte dagli esiti di una precedente indagine esplorativa volta a definire un profilo di competenze dei docenti con Funzione Strumentale per l'inclusione e ipotizza un percorso possibile per rafforzare tale ruolo e connotarlo ulteriormente come promotore dei processi inclusivi all'interno della scuola. Il precedente studio (Maggio, 2025) aveva indagato le aspettative dei docenti di sostegno in formazione (Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, IX ciclo, Università di Parma) rispetto alla figura del docente con Funzione Strumentale per l'inclusione. I risultati avevano fatto emergere il profilo di docenti capaci di organizzare il contesto, avere una visione di sistema e condurre azioni formative per i colleghi, soprattutto per gli aspetti legati al Progetto di Vita. Quest'ultimo aspetto appare significativo perché descrive come una Funzione Strumentale possa essere una figura di riferimento non solo dal punto di vista organizzativo e gestionale ma contribuendo anche alla crescita e allo sviluppo professionale di tutti. Interrogandosi su che tipo di formazione tra pari sia possibile all'interno di un contesto professionale, è emersa la forte valenza che potrebbe avere l'*Embodied Cognitive Science*. Questa infatti consente di sviluppare gli esiti della precedente indagine ipotizzando la strutturazione di spazi di formazione tra pari per potenziare le competenze progettuali dei docenti nell'ottica della formazione continua e dello sviluppo professionale. La formazione condotta dai docenti con Funzione Strumentale, come congiunzione tra sapere teorico ed esperienza pratica, si configurerebbe come momento di crescita dell'intera comunità di apprendimento soprattutto se sviluppata secondo la prospettiva dell'*Embodied Cognitive Science*. Formalizzare occasioni di formazione condotte secondo questa impostazione, consentirebbe inoltre di rafforzare il ruolo dei docenti con Funzioni Strumentale, qualificandone ulteriormente il profilo all'interno dei contesti scolastici.

Parole chiave: Funzione Strumentale per l'inclusione, leadership distribuita, formazione docenti, Embodied Cognitive Science, Progetto di Vita

Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

1. Introduzione

La gestione organizzativa delle scuole italiane, oltre alla figura del Dirigente Scolastico vede coinvolti gli stessi docenti nei cosiddetti ruoli della *leadership* intermedia. Nell'esaminare gli aspetti che caratterizzano, nello specifico di questi ruoli, le Funzioni Strumentali per l'inclusione, il presente contributo sviluppa quanto emerso in una precedente indagine esplorativa, volta a definirne un profilo, attraverso lo sguardo offerto dall'*Embodied Cognitive Science*.

Tale prospettiva, nel considerare l'apprendimento come frutto dell'interazione

con i contesti e le esperienze vissute e non solo di un processo cognitivo (Gallese & Lakoff, 2005), appare funzionale per gli aspetti legati alle competenze progettuali dei docenti. Gli esiti dell'indagine (Maggio, 2025) avevano restituito la necessità, da parte dei docenti di sostegno in formazione, di avere momenti di formazione in servizio, situati e costruiti, per la condivisione di esperienze e la costruzione attiva dei saperi professionali.

Nella prospettiva che si assume in questo contributo, il ruolo del docente con Funzione Strumentale per l'inclusione appare la figura strategica per progettare e coordinare questi momenti formativi che possono consentire, in particolare ai docenti con minore esperienza, di arricchire il sapere teorico attraverso momenti di riflessività (Schön, 1993) e crescita professionale fondati sulla condivisione di esperienze pregresse e concrete.

2. La leadership intermedia nelle scuole italiane: dalla normativa al profilo atteso nei processi inclusivi

I ruoli della leadership intermedia, nella scuola italiana, sono ricoperti dai docenti che assumono incarichi aggiuntivi nell'ambito dello staff della dirigenza (vicepreside, referenti di plesso, coordinatori di classe) o delle cosiddette Funzioni Strumentali al Piano Triennale dell'Offerta Formativa (Paletta, 2020).

Queste ultime sono inquadrate a livello normativo nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2006-2007, che richiama l'importanza della valorizzazione dei docenti quali patrimonio professionale di ogni scuola «per la realizzazione e la gestione del piano dell'offerta formativa dell'istituto e per la realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti ed istituzioni esterni alla scuola» (art. 33 c.1). Le Funzioni Strumentali sono infatti figure di sistema nominate dal collegio docenti, tra coloro i quali manifestano interesse a ricoprire il ruolo, «in coerenza con il piano dell'offerta formativa che, contestualmente, ne definisce criteri di attribuzione, numero e destinatari» (art. 33 c.2).

Ogni scuola, nell'ambito della propria autonomia (Legge n. 59/1997), definisce quindi le aree per le quali prevedere la nomina di un docente con Funzione Strumentale che possa gestire tutti gli aspetti legati all'area per la quale si viene nominati. Tali aree sono ad esempio l'orientamento in ingresso o in uscita, l'inclusione, l'educazione alla salute, poiché individuate dal Collegio Docenti come strategiche per la gestione dei processi e lo sviluppo dell'Istituto.

La normativa di riferimento istituisce tali figure, ma delega alle singole scuole il compito di definire il campo d'intervento, le attività ad esso connesse, il profilo richiesto al docente che assume l'incarico dovrà rappresentare.

Allo stesso tempo, è chiaro il mandato strategico di questi ruoli intermedi, già a partire dalla collaborazione con il Dirigente Scolastico, che indica gli spazi di sviluppo della sua *vision* organizzativa e gestionale. Ma è nell'alleanza con tali figure che si può costruire quella *learning organization* che la letteratura italiana sul tema (Paletta, 2020) riconosce essere la prospettiva da adottare. La *leadership*, in questa visione, non viene ricondotta alla sola figura del Dirigente Scolastico, ma è ampliata alla corresponsabilità e alla collaborazione di tutti i docenti, secondo quella teoria della *leadership distribuita*

(Paletta, 2020) che chiama in causa il gruppo come comunità professionale a supporto dello sviluppo scolastico e dell'apprendimento, per studenti e per insegnanti.

Va inoltre precisato che, anche a fronte dell'importanza riconosciuta per queste figure all'interno dei processi organizzativi, gestionali e di apprendimento, non esiste un percorso formativo che possa sostenere le potenzialità del ruolo e che, spesso, nelle scuole si assiste a un continuo turnover delle figure di sistema che rende difficoltosa la costruzione di una leadership efficace e rende difficile esplorarne in profondità gli spazi di azione (Parricchi, 2009; Paletta, 2020; Pagliuca, 2022).

In questo contributo si è scelto di mettere in luce la figura del docente con Funzione Strumentale per l'inclusione nel suo peculiare ruolo di affiancamento dei docenti di sostegno e, in generale, della comunità scolastica, per gli aspetti relativi ai percorsi scolastici di alunni con disabilità in relazione alle loro connessioni con il Progetto di Vita.

2.1. Il profilo del docente con Funzione Strumentale per l'inclusione: dagli esiti di un'indagine esplorativa a una nuova prospettiva di ricerca

In un'indagine esplorativa (Lumbelli, 1984) condotta presso l'Università di Parma nell'ambito di un laboratorio del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, IX ciclo, si sono indagate le aspettative dei docenti di sostegno in formazione rispetto alla figura del docente con Funzione Strumentale per l'inclusione.

L'attività prevista per il Laboratorio "Orientamento, Progetto di Vita e alternanza scuola-lavoro" è stata concepita come esperienza pratica simulata richiedendo ai corsisti la progettazione di esperienze di Formazione Scuola-Lavoro (Decreto-legge 9 settembre 2025 n. 127, convertito con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2025, n. 164) in rete con il territorio.

Il Laboratorio così impostato ha fatto emergere nei docenti in formazione maggiore consapevolezza sulle competenze richieste nella progettazione e la necessità di ulteriori e specifici momenti di formazione sulla dimensione progettuale, anche in servizio, per sostenere il continuo sviluppo professionale. Gli esiti hanno permesso di tracciare un profilo del docente con Funzione Strumentale per l'inclusione che mette in evidenza alcune competenze e aree di intervento che i docenti in formazione percepiscono come specifiche di chi riveste il ruolo. Quanto emerso (Maggio, 2025) descrive la Funzione Strumentale per l'inclusione come la figura:

- "esperta", che può fornire supporto ai docenti in base alle esperienze e progettualità attivate in passato;
- in grado di avere una "visione di sistema" anche nelle relazioni con il territorio;
- che affianca i docenti condividendo la "cultura dell'inclusione" specifica di ogni scuola che i corsisti richiedono di poter conoscere quando in servizio per la prima volta in un istituto.

Rispetto alla necessità di definire obiettivi e progettare esperienze e interventi volti alla costruzione in rete del "Progetto di Vita individuale, personalizzato e partecipato" (decreto legislativo n. 62/2024), i dati emersi restituiscono un fabbisogno formativo ulteriore dei corsisti rispetto a quello della formazione iniziale dei docenti. Ritengono infatti importante che questa progettazione, della quale si occupano

attraverso la co-costruzione del Piano Educativo Individualizzato, richieda il supporto della Funzione Strumentale per l'inclusione. Quest'ultima viene descritta come la figura che detiene una "memoria storica" delle esperienze attivate in passato, conosce la rete del territorio, può guidare nell'individuazione della progettualità funzionale per ogni studente e studentessa (Maggio, 2025).

Conoscere questi aspetti, per i corsisti che hanno partecipato all'indagine, è fondamentale soprattutto quando non si ha esperienza o si è al primo incarico in una scuola. Poiché il Progetto di Vita è collegato alla dimensione adulta di ogni studente e studentessa con disabilità, è necessario per i docenti poter conoscere ciò che il territorio offre e quali siano le opportunità possibili, per far sì che la progettualità scolastica possa avere una ricaduta significativa e utile per la transizione al mondo adulto.

Ciò che i docenti in formazione percepiscono come necessario, è conoscere le esperienze pregresse attivate all'interno dell'istituto perché rappresentano elemento imprescindibile per poter costruire nuove progettazioni. Nella rilettura di quanto emerso si ipotizza di poter quindi dare vita a una possibile proposta formativa sulla quale definire nuove prospettive di ricerca che può trovare diretta correlazione con l'approccio dell'*Embodied Cognitive Science*

3. Formazione tra pari e sviluppo professionale: il ruolo centrale del docente con Funzione Strumentale per l'inclusione

Riprendendo gli esiti dell'indagine condotta, è possibile cogliere la forte connotazione formativa che i docenti attribuiscono ai momenti di condivisione e collaborazione con il docente con Funzione Strumentale per l'inclusione. Proprio alla luce di quanto emerso, sembrerebbe rappresentare la figura di riferimento in grado anche di strutturare momenti di formazione tra pari. Tali occasioni formative assumerebbero ulteriore valenza se strutturate secondo la prospettiva dell'*Embodied Cognitive Science.*

I docenti in formazione hanno individuato nel docente con Funzione Strumentale per l'inclusione la figura su cui poter fare affidamento quando si ha necessità di "conoscere per progettare" e auspicano la possibilità che nelle scuole si possano realizzare specifici momenti di formazione per i docenti condotti dalla Funzione Strumentale stessa.

Questi momenti, che potremmo individuare come esperienze di formazione reciproca, superano l'idea di un semplice tutoraggio tra pari, permettendo invece di porre solide basi alla costruzione di un apprendimento in grado di sviluppare le competenze specifiche della professione.

La definizione di obiettivi coerenti con il Progetto di Vita (ad esempio attraverso i percorsi di Formazione scuola-lavoro) richiede non solo competenze di tipo progettuale ma anche la conoscenza del territorio e di quella rete che, in esso, la scuola ha costruito in collaborazione con istituzioni, enti e associazioni.

Quanto emerso nell'indagine esplorativa evidenzia come, agli inizi della carriera o quando si giunge in un istituto per la prima volta, non si conoscano tutti questi aspetti, ma la progettazione del Piano Educativo Individualizzato richiede allo stesso tempo

di mettersi alla prova su questi temi nei tempi incalzanti che l'anno scolastico prevede. La formalizzazione di momenti di condivisione permetterebbe loro di conoscere le progettualità attivate in passato e i motivi a esse sottesi perché riferiti alle singole situazioni di studenti e studentesse con disabilità, al loro funzionamento, alle loro caratteristiche e a quelle dei contesti e delle attività in essi previste.

I docenti in formazione ritengono di aver bisogno di supporto nei primi anni di servizio, e tale aspetto è già individuato in letteratura come necessario per lo sviluppo professionale (Cardarello, 2006; Cardarello et al., 2006; Mortari, 2011; Bertagna, 2021; Muscarà, 2022). Nella progettazione per gli alunni con disabilità, uno degli aspetti da considerare è come ogni progettualità sia fortemente connessa alle caratteristiche di ogni situazione con cui ci si confronta. In ogni progetto cambiano le persone ma anche i contesti, cambiano le esigenze, le potenzialità e il funzionamento di ogni studente e studentessa coinvolti. Per questo motivo, il Progetto di Vita non può essere inteso come un adempimento burocratico sempre uguale, ma come progetto concreto e situato, che ha bisogno di forte personalizzazione e che

> *«rappresenta, piuttosto, una visione pedagogica complessa, profonda e multidimensionale, capace di orientare le traiettorie esistenziali delle persone coinvolte, nel rispetto dei principi dell'autodeterminazione, dell'inclusione e del coinvolgimento attivo. (…) In un intreccio pertanto dinamico fra individualità e collettività»* (Corsi, Giaconi & D'Angelo, 2025, p. 9).

Per questo motivo, appare interessante cogliere il fabbisogno formativo espresso e costruire, a partire da questi esiti, un'ipotesi di percorso volto a sostenere lo sviluppo professionale proprio grazie all'approccio dell'*Embodied Cognitive Science*, che sembra funzionale a supportare, integrandole, le conoscenze teoriche e le competenze attraverso attività guidate e fortemente ancorate alla dimensione concreta del sapere.

3.1. Costruire le competenze professionali attraverso la formazione tra pari: un esempio dalla formazione nell'etica aziendale

Nei processi che coinvolgono la scuola nel connettere gli obiettivi del Piano Educativo Individualizzato con il Progetto di Vita, è importante riconoscere e saper gestire la complessità derivante dal sistema di relazioni nelle quali la stessa progettualità si inserisce. La formazione iniziale prevede già momenti di formazione teorica (gli insegnamenti), pratica (i laboratori) e riflessiva (il tirocinio indiretto), ma da quanto emerso nello studio esplorativo questa, agli stessi docenti in formazione, non appare sufficiente, poiché va adattata alla situazione contingente di ogni scuola e del territorio nella quale è inserita.

Si tratta di mettere in pratica un sapere e di andare oltre, come già affermato, la sola dimensione teorica. Fare delle scelte è uno degli aspetti che la progettazione richiede ai docenti e le scelte sono spesso influenzate da credenze e valori, anche sull'inclusione stessa, che orientano gli agiti (D'Alessio, 2011) e la letteratura di riferimento ha posto in luce anche le dimensioni etiche relative a questo aspetto della professione docente (Ferri, 2015; Piccioli, 2017; Mancuso, 2022).

L'importanza di implementare le occasioni di formazione che possano sostenere le competenze pratiche e progettuali è direttamente connessa con la complessità

derivante dalla progettazione inclusiva, soprattutto quando questa interseca, come già visto, il tema del Progetto di Vita.

La complessità del sistema con il quale un docente si confronta, e anche i dubbi e le incertezze cui le scelte, che sono parte stessa di una progettazione, possono mettere di fronte, si potrebbe discostare da quelli che sono i modelli appresi nella formazione teorica. Strutturare un percorso di formazione che parta da esperienze concrete facendone oggetto di riflessione condivisa, è una pratica che, ad esempio, si porta avanti nella formazione sull'etica aziendale, proprio a causa delle conseguenze che possono avere le scelte operate da un professionista.

In analogia con quanto accade nella progettazione di un Piano Educativo Individualizzato, è possibile richiamare alcuni aspetti che caratterizzano la formazione qui presa ad esempio. Raccontare le esperienze e farne oggetto di riflessione professionale, permette di condividere anche i processi cognitivi che sono alla base delle scelte operate dal singolo e degli elementi di una specifica situazione che le hanno motivate.

Come affermato da Ravenscroft & Dillard (2008), in un percorso di formazione, il ragionamento metaforico offerto da un'esperienza concreta e vissuta che viene posta come oggetto di riflessione, diventa ragionamento incarnato, struttura che permette di dare un senso ai concetti costruiti nel sapere teorico. La metafora, la condivisione di esperienze professionali in una riflessione comune, si fa strumento che consente il passaggio da una conoscenza appresa su un piano prettamente teorico (che potremmo ricondurre al caso prototipico) all'applicazione della stessa nella risoluzione di casi nuovi e inediti (Ravenscroft & Dillard, 2008, p. 185).

Il "prototipo" appreso a livello teorico mostra le caratteristiche di un caso, di una situazione, ma è l'esperienza condivisa, il ragionamento sostenuto dall'applicazione di "concetti metaforici" (Ravenscroft & Dillard, 2008), a permettere di utilizzare l'immaginazione per estrapolare dai "prototipi" gli elementi utili a gestire situazioni nuove.

Ecco allora che il sapere professionale di ciascuno consente di ampliare le conoscenze di una comunità di apprendimento: l'esperienza vissuta dal singolo, e raccontata, si fa metafora (Lakoff & Johnson, 1999) e, quando viene condivisa con gli altri, permette di conoscere e possedere elementi utili per affrontare una situazione nuova. La formazione quindi arricchisce proprio perché permette di condividere, oltre ai saperi, le esperienze.

Questa, in analogia con quanto può avvenire a livello scolastico, potrebbe essere la valenza dei momenti di formazione reciproca nella costruzione del sapere professionale. La prospettiva dell'*Embodied Cognitive Science* offrirebbe strumenti e solide basi teoriche per supportare la portata significativa di tale formazione. Quest'ultima consentirebbe di costruire un sapere profondo, basato sul fare esperienza diretta anche con simulazioni pratiche (Gallagher & Lindgren, 2015) e di valorizzare il soggetto (quindi il docente) nella sua interezza e nell'interazione con il contesto (Gomez Paloma & Damiani, 2015).

La progettazione inclusiva dei percorsi volti al Progetto di Vita chiama in causa il docente quale "agente" in situazioni concrete e reali che non trovano una rispondenza diretta e immediata con i "prototipi" (Ravenscroft & Dillard, 2008) appresi nella formazione iniziale. Il concetto di "prototipo" qui richiamato, che gli autori

riferiscono alle implicazioni nell'insegnamento dell'etica aziendale, è in analogia utile per sottolineare come la formazione in servizio, coadiuvata da figure esperte, potrebbe sostenere i docenti nel coniugare quanto appreso nella teoria all'applicazione ai casi reali, momento in cui la scelta progettuale ha concrete ricadute e non resta ancorata a una sola dimensione ipotetica.

4. Costruire il sapere pratico a partire dal sapere teorico: una proposta per la formazione in servizio secondo la prospettiva *Embodied Cognitive Science*

Quanto esposto circa la centralità delle figure della *leadership* intermedia e, in particolare per gli aspetti legati all'inclusione di alunni e alunne con disabilità, del docente con Funzione Strumentale per l'inclusione, sollecita l'attenzione sul bisogno formativo espresso da docenti in formazione e con poca o nessuna esperienza professionale in ambito scolastico.

La richiesta di ulteriore formazione, che sia situata e che vada oltre il solo sapere teorico, sottolinea l'importanza di strutturare momenti di condivisione delle prassi che caratterizzano la specificità del singolo istituto nel proprio approccio inclusivo.

Possiamo infatti considerare l'inclusione non come un paradigma monolitico ma come la prospettiva, o l'orizzonte di senso, entro la quale declinare la specificità di ogni scuola e i percorsi progettuali previsti per ogni studente/ssa. Questa specificità è caratterizzata dai contesti, dalle persone che li vivono e li abitano, dai territori in cui sono collocati, dalle storie passate e dalle progettualità future: è l'interazione tra tutti questi aspetti che rende unica ogni scuola, e tale unicità deve essere resa riconoscibile e condivisa con chi entra a far parte di quello specifico contesto.

Ciò che i docenti si aspettano è una formazione che li possa guidare nella complessità, e il contesto in cui ciò dovrebbe avvenire è rappresentato da momenti di condivisione dedicati a esplorare e padroneggiare al meglio la complessità stessa, accompagnando quel passaggio necessario, ma non meccanico, tra saperi appresi e realtà professionale (Gomez Paloma & Damiani, 2015; Creati at al., 2026).

Questi momenti, se oggetto di opportuna sperimentazione, permetterebbero di sentirsi parte del contesto, conoscere le esperienze passate e le scelte che le hanno guidate. Questa prospettiva permetterebbe di concretizzare l'idea di quella *leadership* distribuita e condivisa (Paletta, 2020) nella quale tutti sono coinvolti come parti di un sistema e di un processo. Allo stesso tempo, condividere per creare conoscenza e competenza non può essere un'attività che replica metodi frontali o trasmissivi ma deve essere fondata sull'esperienza reale, volta al *problem solving* e sviluppata a partire da "artefatti" attraverso i quali sostituire l'esperienza diretta rendendola oggetto di un'attività di apprendimento (Rivoltella, 2014).

Tale attività di formazione reciproca, sperimentata con la guida della Funzione Strumentale, può essere inserita nella cornice dell'*Embodied Cognitive Science* proprio perché permette di costruire, attraverso un'esperienza pratica e situata, quel sapere professionale imprescindibile che costituisce il "bagaglio identitario e professionale" di ogni docente (Muscarà, 2022).

Ciò cui facciamo riferimento, infatti, è l'idea di un gruppo di lavoro che si costituisce come comunità di apprendimento nella quale l'esperienza del singolo

diventa patrimonio comune. Per potersi riconoscere come tale, è necessario attraversare il passaggio da sapere teorico a esperienza laboratoriale, per giungere a una riflessione comune sulle prassi agite e sulle motivazioni alla base delle scelte operate (Damiani et al., 2021; Cuccaro & Gentilozzi, 2025).

Sperimentare forme di sostegno reciproco nella condivisione di esperienze come pratica di riflessività (Schön, 1993) è uno dei momenti di crescita professionale nel quale l'esperienza concreta sostiene i saperi appresi e nel quale scoprire scelte e motivazioni altrui aiuta a ristrutturare i propri saperi e credenze. Nella riflessione condivisa, la conoscenza teorica si consolida e si arricchisce, "il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso" (Mortari, 2003, p. 15).

Implementare pratiche costruite secondo la prospettiva qui presentata, permetterebbe ai docenti con poca esperienza di ridisegnare i contorni del sapere teorico e, allo stesso tempo, ai docenti che si fanno "formatori" dei propri colleghi di sperimentare forme di collaborazione. Entrambi gli aspetti rispondono ai valori indicati nel "Profilo del docente inclusivo" che richiama l'importanza dell'apprendimento continuo come base dello sviluppo professionale che parte dalla formazione iniziale e prosegue con tutte le attività che permettono di operare in modo riflessivo sul proprio operato (EADSNE, 2012).

La prospettiva *Embodied* consentirebbe di costruire un percorso di formazione nel quale la Funzione Strumentale per l'inclusione, figura fondamentale per i processi inclusivi della scuola (Pomponi, 2023), potrebbe guidare questi momenti come *primus inter pares* (Paletta, 2020). In questo modo, l'esperienza del singolo, oggetto di condivisione, diventerebbe patrimonio comune all'interno di un processo che potremmo definire di "*sharing expertise*" (Turner & Bash, 1999).

5. Conclusioni

Le riflessioni qui presentate hanno avuto come obiettivo quello di porre l'attenzione sul fabbisogno formativo dei docenti come aspetto sul quale costruire un'ipotesi di ricerca successiva che possa rispondere alle esigenze manifestate, individuando nell'*Embodied Cognitive Science* la prospettiva che può meglio guidare tale tipo di formazione.

Tale prospettiva offrirebbe infatti ai docenti la possibilità di rendersi protagonisti della costruzione del proprio sapere pratico, co-progettando questi spazi di apprendimento e assumendo in essi ruoli attivi e riflessivi che implementano la propria agentività (Faella, Digennaro & Iannaccone, 2025; Piccioli, 2025). Allo stesso tempo, considerare in questi spazi la centralità delle figure della *leadership* intermedia, permetterebbe di qualificarne ulteriormente l'importanza, riconoscendone la portata strategica ai fini della qualità dei livelli di inclusività dei contesti scolastici.

Lo spazio di una formazione basata sull'*Embodied Cognition* permetterebbe di arricchire il sapere teorico dei docenti, di integrare il "prototipo" appreso nella teoria (Ravenscroft & Dillard, 2008) con il sapere pratico, grazie all'interazione tra pari con e nel proprio ambiente.

Inoltre, l'importanza riconosciuta dai docenti stessi nella descrizione del ruolo delle Funzioni Strumentali per l'inclusione, permette di individuare in questa figura quella del professionista che può guidare tali momenti formativi. Su un piano più ampio, ciò permetterebbe di superare, anche se in parte, le differenze e discrepanze, esistenti tra realtà scolastiche, nella definizione delle attività connesse a tale ruolo.

La possibilità di creare questi spazi di condivisione e riflessione permetterebbe di rispondere al bisogno formativo espresso dai docenti, e aprirebbe alla possibilità di sperimentare, in futuri percorsi di ricerca, tali pratiche di formazione, esplorarne il valore e valutarne gli esiti, anche in ragione dell'importanza di sostenere i docenti nei primi anni di carriera (Bertagna, 2021). Pur non avendo la pretesa di generalizzare gli esiti di un'indagine limitata a un solo contesto universitario, il fabbisogno formativo espresso invita a un'occasione di ascolto sulla quale progettare un nuovo percorso di ricerca in linea con la prospettiva illustrata.

References

Bertagna, G. (2021). Formazione iniziale e reclutamento dei docenti. Ipotesi per un dibattito. *Nuova Secondaria*, 38(10), 4-7. http://hdl.handle.net/10446/183477

Braun V., Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

Cardarello, R. (2006). Documentare, osservare, riflettere. In M. Gasparetto (ed.) *Le parole ai bambini/e*. Editrice La Mandragora, 102-108.

Cardarello, R., Gariboldi, A., Antonietti, M. (2006). Competenze degli insegnanti ed esigenze formative. In G. Domenici (ed.) *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti. Atti del V Congresso Scientifico SIRD (Bologna 15-16-17 dicembre 2005)*. Monolite Editore, 415-427.

Corsi, M., Giaconi, C., D'Angelo, I. (2025). Il Progetto di Vita: linee di analisi per una riflessione pedagogica orientata alla Qualità di Vita. *Education Sciences & Society - Open Access*, 16(2), 9-19. https://doi.org/10.3280/ess2-2025oa21429

Creati, P., Pela, P., Maulini, C., Gomez Paloma, F. (2026). Pratiche embodied e formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria: potenzialità e prospettive di sviluppo. *CQIIA Rivista*, XVI(48), 356-367. https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/830/727

Cuccaro, A., Gentilozzi, C. (2025). Embodied Cognitive Science e formazione iniziale docente: possibilità e prospettive. *QTimes webmagazine*, XVII(1), 237-249. https://doi.org/10.14668/QTimes17118

D'Alessio, S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'integrazione in Italia. In R. Medeghini & W. Fornasa (eds.) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Franco Angeli, 69-94.

Damiani, P., Minghelli, V., D'Anna, C., Gomez Paloma, F. (2021). L'approccio Embodied Cognition based nella formazione docenti. Un modello formativo ricorsivo per le competenze integrate del docente. *Annali*

online della Didattica e della Formazione Docente, 13(21), 106-128. https://doi.org/10.1080/02643290442000310

EADSNE, European Agency for Development in Speciale Needs Education (2012). Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf

Faella, P., Digennaro, S., Iannaccone, A. (2025). Educational practices in motion: a scoping review of embodied learning approaches in school. *Frontiers in Education*, 10:1568744. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1568744

Ferri, B.A. (2015). L'inclusione: un progetto non ancora realizzato. Perché abbiamo bisogno dei Disability Studies in Education. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 128-134. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1660

Gallagher, S., Lindgren, R. (2015). Enactive Metaphors: Learning Through Full-Body Engagement. *Educational Psychology Review*, 27, 391-404. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9327-1

Gallese, V., Lakoff, G. (2005). The Brain's Concepts: The Role of the Sensory-Motor System in Conceptual Knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3-4), 455-479. https://doi.org/10.1080/02643290442000310

Gomez Paloma F., Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied cognitive science per una scuola inclusiva*. Erickson.

Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.

Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (eds.) *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Franco Angeli Editore, 101-133.

Maggio, M. A. (2025). Il ruolo della Funzione Strumentale per l'Inclusione nella costruzione del "Progetto di Vita" attraverso il PCTO. *Education Sciences & Society - Open Access, 16(2)*, 394-419. https://doi.org/10.3280/ess2-2025oa21051

Mancuso V. (2022). *Etica per giorni difficili*. Garzanti.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

Mortari, L. (2011). *Ricercare e riflettere: la formazione del docente professionista*. Carocci.

Muscarà, M. (2022). L'oscillazione variabile della formazione degli insegnanti: una questione sempre aperta. In S. Polenghi, G. Elia & M. Tomarchio (eds.) *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte. Atti del Convegno Nazionale SIPed 2022. Sessioni parallele*. Pensa MultiMedia, 544-547.

Pagliuca, F. (2022). Dall'emergenza all'innovazione: come promuovere il miglioramento scolastico attraverso il middle management. *IUL Research*, 3(5), 252-267. https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.250

Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola.* Bononia University Press.

Parricchi, M. (2009). Le figure di middle management nella scuola: inquadramento tematico. In B. Weyland (ed.) *Middle Management nella scuola.* Praxis, 11-22.

Piccioli, M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. *CQIIA Rivista*, VII(20), 91-99. https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/291

Piccioli, M. (2025). *In continuo viaggio: verso una scuola inclusiva di qualità*. Erickson.

Pomponi, M. (2023). Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 19 (42), 357-367. https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.737

Ravenscroft, S., Dillard, J. (2008). Moral Imagining. Toward using Cognitive Science in teaching Business Ethics. In D. L. Swanson & D. G. Fisher (eds.) *Advancing Business Ethics Education*. Information Age Publishing, 167-189. https://doi.org/10.1108/978-1-60752-789-320251010

Rivoltella, P. C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. La Scuola.

Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.

Turner, M., Bash, L. (1999). *Sharing expertise in teacher education*. Cassell.

WHO (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.